

Fritekne eller utelatne?

Fritaksregelen etter §3-6 i forskrift til opplæringslova: Ein studie av kva sidemålsundervisning fritakselevane får, og kva implikasjonar fritaket kan ha for den ordinære sidemålsundervisninga på ungdomsskulen.

Astrid Syse Talsethagen



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærarutdanning og skuleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Hausten 2008

Samandrag

Det overordna temaet for avhandlinga er nynorsk som sidemål på ungdomsskulen. Meir spesifikt blir fritaksregelen i forskrift for opplæringslova § 3-6 undersøkt. Denne gir alle som har andre morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk rett til fritak for vurdering i sidemål. I grunnskulen i Oslo i dag utgjer denne gruppa 38 % av elevmassen. Undersøkinga tek sikte på å avdekkje kva haldningar lærarar i Oslo har til regelen, kva sidemålsundervisning fritakselevane får, og kva implikasjonar fritaksregelen eventuelt kan ha for den ordinære sidemålsundervisninga.

Avhandlinga tek eit induktivt utgangspunkt der siktemålet er å innhente informasjon om eit område som er lite vitenskapelig undersøkt per i dag. Empiriinnsamlinga er basert på ei metodetriangulering. Den metodiske tilnærminga til empirien er då både kvantitativ, i form av ei spørjeundersøking distribuert til alle norsklærarane på ungdomsskulen i Oslo, og kvalitativ, i form av djupintervju med fem lærarar.

Empirien som avhandlinga er basert på, viser at dei negative implikasjonane og konsekvensane av fritaksregelen ser ut til å overskugge dei positive ringverknadane regelen eventuelt kan ha for dei elevane som blir fritekne. Grunnane til dette er både knytt til det formelle innhaldet i fritaksparagrafen, og til korleis regelen blir praktisert i skulen. Dei negative implikasjonane er mellom anna at dei ordinære elevane får lågare motivasjon til å arbeide med sidemålet sitt og endå sterkare negative haldningar til nynorskbruk og nynorskbrukarar. I tillegg viser undersøkinga også at fleire av dei som blir fritekne frå vurdering i sidemål, også blir fritekne frå opplæringa. Dette får som konsekvens at mange blir utelatne frå viktig kulturell og språkleg læring. Når elevar ser kor lett det er å få dette fritaket, blir i tillegg legitimiteten til den nynorske målforma lettare undergreven.

Sjølv om intensjonen bak fritaksregelen er å tilpasse opplæringa best mogeleg dei reelle føresetnadene til minoritetsspråklege elevar, ser fritaket likevel ut til å vere meir knytt til faktorar som språkleg bakgrunn og etnisitet. Det er ingen nødvendig samanheng mellom slike faktorar og om/i kva grad elevane treng fritak. Undersøkinga viser at både fritaksregelen og praktiseringa av den bør setjast både på den politiske og didaktiske dagsorden.

Forord

Det har tidvis vore vanskeleg å tru at denne dagen faktisk ein gong skulle kome, men no er den her. Avhandlinga er ferdig! Alle eventuelle feil og manglar ved denne oppgåva skal sjølvstendig tilskrivas meg og ingen andre. Likevel er det mange som fortener ein stor takk.

Først av alt vil eg takke informantane og respondentane som har sett av tid i ein hektisk lærarkvardag til å svare på spørsmåla mine. Utan dykk hadde ikkje oppgåva blitt til.

Deretter fortener rettleiaren min Geirr Wiggen ein stor takk for mange gode samtalar og kyndig rettleiing. Døra di har alltid vore open, og du har hatt trua på meg og prosjektet mitt heilt sidan dag ein. Du har heile vegen vore klinkande klar på at dette er mi oppgåve, og at eg må ta eigne val. Sjølv om dette tidvis har vore tungt, er eg veldig glad for at eg på grunn av dette også kan takke meg sjølv no når alle kneikar er overkomne og avhandlinga er ferdig.

Kjære mamma – ”birettleiaren” og den viktigaste støttespelaren min! Tusen takk for kvar og ein av dei timane du har brukt på å hjelpe meg, diskutere med meg, støtte meg og trøste meg. Ein stor takk rettast òg til Marian, og sjølvstendig til pappa – at ”det dryp litt på klokkaren” har klokkaren sett umåteleg stor pris på denne hausten! Takk til alle tre for at de alltid stiller opp.

Ein stor takk går òg til alle dei gode venene mine. Sjølv om eg gler meg til å kome meg ut av ”Blindern-bobla” og inn i den verkelege verda, er det vemodig å ikkje skulle kome tilbake hit i januar. Dette er først og fremst på grunn av dykk. De veit godt kven de er!

Tusen takk til min gode ven Aleksander Høyum for hjelp med det datatekniske. Takk til Benthe Kolberg Jansson for inspirerende samtalar, og takk til Osloforskning for stipend. Sist, men ikkje minst: Kjære Andreas! Du får meg alltid til le når eg treng det som mest. Takk for at du òg alltid har trua på meg.

Blindern, november 2008

Astrid Syse Talsethagen

Innhald

| | |
|--|---------------|
| SAMANDRAG | 2 |
| FORORD | 3 |
| INNHALD..... | 4 |
| OVERSIKT OVER FIGURAR OG TABELLAR | 8 |
| 1. INNLEIING | 9 |
| 1.1 TEMA FOR OPPGÅVA..... | 9 |
| 1.2 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA | 11 |
| 1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL | 13 |
| 1.4 PRESISERINGAR OG AVGRENsingAR | 14 |
| 1.5 DISPOSISJON AV AVHANDLINGA | 16 |
| 2. HISTORISK BAKTEPPE | 17 |
| 2.1 UTVIKLINGA AV NYNORSKEN OG SIDEMÅLSEMNET I SKULEN | 17 |
| 2.1.1 Målreisinga i Noreg | 17 |
| 2.1.2 Striden om skulespråket: “Paa Skulen stend det alt” | 19 |
| 2.1.3 Motstanden mot nynorsken og det skriftlege sidemålsemnet | 21 |
| 2.1.4 Tilhøva i dag | 24 |
| 2.2 MOT DET FLEIRKULTURELLE NOREG | 25 |
| 2.3 FRITAKSREGELN I EIT HISTORISK PERSPEKTIV | 27 |
| 2.3.1 Tilpassa opplæring i den norske einskapsskulen | 27 |
| 2.3.2 Tilpassa opplæring: sidemål og minoritetslevar i læreplanane | 28 |
| Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74) | 28 |
| Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87) | 29 |
| Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) | 30 |
| Læreplan for kunnskapsløftet (LK06) | 31 |
| 2.3.3 Oppsummering | 32 |
| 3. FORSKINGSSTATUS | 33 |
| 3.1 FORSKING OM NYNORSK SOM SIDEMÅL | 33 |
| 3.1.1 Elevhaldningar | 33 |
| Fleirspråklege lærebøker og språkhaldningar | 33 |
| Elevhaldningar til nynorsk | 35 |
| 3.1.2 Lærarhaldningar og undervisningspraksis i Oslo-skulen | 36 |
| 3.1.3 Nynorsk i bokmålsland | 37 |
| 3.1.4 Motivasjon for nynorsk | 38 |
| 3.1.5 Sidemålsundervisning på landsbasis | 39 |
| 3.1.6 Lærarstudentane | 41 |
| 3.1.7 Forsøk med valfritt sidemål i Oslo-skulen | 42 |
| 3.2 DET SPRÅKLEGE MANGFALDET I NOREG | 44 |
| 3.2.1 Language Education Policy Profile: NORWAY | 44 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.2.2 | <i>Interskandinaviske språkforståing</i> | 45 |
| 3.2.3 | <i>Oppsummering</i> | 47 |
| 4. | TEORI: SENTRALE OMGREP | 48 |
| 4.1 | HALDNINGSOMGREPET..... | 48 |
| 4.1.1 | <i>Kva er ei haldning?</i> | 48 |
| | Haldningsendringar | 49 |
| | Medfødt eller tillært? | 51 |
| 4.1.2 | <i>Språkhaldningar</i> | 51 |
| 4.1.3 | <i>The Affective Filter Hypothesis</i> | 53 |
| 4.2 | MOTIVASJONSOMGREPET | 54 |
| 4.2.1 | <i>Kva er motivasjon?</i> | 54 |
| 4.2.2 | <i>Maslows behovshierarki</i> | 55 |
| 4.3 | OPPSUMMERING AV MOTIVASJONS- OG HALDNINGSOMGREPET | 56 |
| 4.4 | MORSMÅLSOMGREPET | 57 |
| 5. | METODISK TILNÆRMING | 60 |
| 5.1 | INNLEIING | 60 |
| 5.2 | KVALITATIV ELLER KVANTITATIV TILNÆRMING?..... | 60 |
| 5.3 | METODEVAL | 61 |
| 5.3.1 | <i>Metodetriangulering</i> | 62 |
| 5.4 | DEN KVANTITATIVE TILNÆRMINGA..... | 63 |
| 5.4.1 | <i>Frå teori til praksis</i> | 63 |
| 5.4.2 | <i>Utarbeiding av spørjeskjemaet</i> | 64 |
| | Språk..... | 64 |
| | Spørsmåla | 65 |
| | Val av respondentar | 67 |
| 5.4.3 | <i>Distribuering av undersøkinga</i> | 68 |
| 5.4.4 | <i>Gjennomføring av undersøkinga</i> | 69 |
| 5.4.5 | <i>Svarprosent</i> | 70 |
| 5.4.6 | <i>Koding og kategorisering</i> | 71 |
| | Korrelasjon | 72 |
| | Signifikans | 72 |
| 5.5 | DEN KVALITATIVE TILNÆRMINGA | 73 |
| 5.5.1 | <i>Fenomenologi og det kvalitative forskingsintervjuet</i> | 73 |
| 5.5.2 | <i>Rolla som forskar</i> | 74 |
| 5.5.3 | <i>Frå teori til praksis</i> | 75 |
| | Utvalet | 75 |
| | Gjennomføring – dei sju stadia av intervjuprosessen | 77 |
| 5.6 | VERIFISERING: KAN VI STOLE PÅ RESULTATA? | 80 |
| | Indre og ytre validitet og omgrepsvaliditet..... | 81 |

| | |
|--|------------|
| Meir om indre validitet: Kontrollere, stille spørsmål ved og teoretisere | 83 |
| 6. PRESENTASJON AV SPØRJEUNDERSØKINGA..... | 85 |
| 6.1 INNLEIING | 85 |
| 6.2 INFORMANTANE | 85 |
| 6.3 ELEVAR FRÅ SPRÅKLEGE MINORITETAR PÅ DEI ULIKE SKULANE..... | 87 |
| 6.4 HALDNINGAR TIL NORSKFAGET OG SIDEMÅLSEMNET | 88 |
| 6.4.1 Om å undervise i norsk generelt og sidemål spesielt | 88 |
| 6.4.2 Mening om skriftleg sidemålsopplæring for ordinære elevar | 88 |
| 6.5 UNDERVISNINGSPRAKSIS..... | 89 |
| 6.6 PÅSTANDANE | 90 |
| 6.7 OPE FELT | 90 |
| 6.8 KORRELASJON AV ALLE VARIABLANE | 91 |
| 6.8.1 Variabelen "år jobba som lærar" | 91 |
| "År jobba som lærar" korrelert med "å undervise i sidemål" | 91 |
| "År jobba som lærar" korrelert med "problem" | 92 |
| 6.8.2 Variabelen "prosentdel minoritetsspråklege på skulen" | 93 |
| 6.8.3 Variabelen "å undervise i sidemål" | 94 |
| 6.8.4 Variabelen "mening om skriftleg sidemålsundervisning" | 95 |
| 6.8.5 Variabelen "Skriftleg opplæring for fritakselevar" | 95 |
| 6.8.6 Variabelen "Utdanning innanfor norsk" | 96 |
| "Utdanning innanfor norsk" korrelert med "å undervise i sidemål" | 96 |
| "Utdanning innanfor norsk" korrelert med "å undervise i norsk" | 97 |
| 6.9 OPPSUMMERING AV HOVUDFUNN FRÅ SPØRJESKJEMAET | 98 |
| 7. PRESENTASJON AV DEI KVALITATIVE INTERVJUA | 100 |
| 7.1 INNLEIING | 100 |
| 7.2 INFORMANTANE OG SKULANE | 100 |
| 7.3 GENERELLE HALDNINGAR TIL NORSKFAGET | 101 |
| 7.4 HALDNINGAR TIL SIDEMÅLSDELEN AV NORSKFAGET | 102 |
| 7.4.1 Lærarane sine haldningar..... | 102 |
| 7.4.2 Elevane sine haldningar slik lærarane opplever det..... | 104 |
| 7.5 FRITAKSELEVANE..... | 106 |
| 7.5.1 Kven er fritakselevane?..... | 106 |
| 7.5.2 Valet mellom fritak og karakter | 107 |
| 7.6 SIDEMÅLSUNDERVISNING FOR FRITAKSELEVANE | 108 |
| 7.6.1 Den same sidemålsundervisninga? | 109 |
| 7.6.2 Opplæring i å skrive norsk sidemål..... | 109 |
| 7.7 FRITAKSREGELEN | 110 |
| 7.7.1 Lærarane sitt syn på fritaket | 110 |
| 7.7.2 Elevane sitt syn på fritaket, frå ein lærarståstad..... | 113 |
| 7.8 POSITIVE OG NEGATIVE RINGVERKNADAR AV FRITAKET | 114 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 7.8.1 | <i>Det positive</i> | 114 |
| 7.8.2 | <i>Det negative</i> | 115 |
| 7.9 | DEN IDEELLE SIDEMÅLSUNDERVISNINGA | 115 |
| 7.10 | OPPSUMMERING AV HOVUDFUNN FRÅ INTERVJUA..... | 116 |
| 8. | DRØFTING OG OPPSUMMERING..... | 120 |
| 8.1 | SVAR PÅ FORSKINGSSPØRSMÅLA OG PROBLEMSTILLINGA | 120 |
| 8.1.1 | <i>Forskingsspørsmåla</i> | 120 |
| 8.1.2 | <i>Problemstillinga</i> | 127 |
| 8.2 | KVIFOR OG KORLEIS STYRKJE SIDEMÅLSOPPLÆRINGA? | 129 |
| 8.2.1 | <i>Språk og kultur</i> | 129 |
| 8.2.2 | <i>Ressursar og motivasjon</i> | 130 |
| 8.2.3 | <i>Fritaksregelen, praktisering og konsekvensar</i> | 131 |
| 8.2.4 | <i>Kartlegging som basis for tilpassing</i> | 132 |
| 8.2.5 | <i>Oppsummering</i> | 135 |
| 8.3 | VIDARE FORSKING | 136 |
| | Fritaksregelen i allmennlærerutdanninga..... | 136 |
| | Valfri skriveopplæring i sidemål? | 137 |
| | Alternative sidemålsopplegg for minoritetsspråklege..... | 138 |
| | LITTERATURLISTE | 140 |
| | VEDLEGG | 147 |

Oversikt over figurar og tabellar

| | | |
|------------|--|-----|
| Figur 1: | Gardeners sosio-økonomiske modell | 57 |
| Figur 2: | Spm. 1: "Hvor mange år har du jobbet som lærer?" | 85 |
| Figur 3: | Spm. 3: "Omtrent hvor mange prosent utgjør språklige minoriteter på den skolen der du jobber?" | 87 |
| Figur 4: | Spm. 6: "Hva syns du om at alle elever som følger ordinær undervisning skal lære å skrive både bokmål og nynorsk?" | 88 |
| Figur 5: | Skriftleg opplæring i norsk sidemål | 89 |
| Tabell 1: | Frekvenstabell over utdanningsnivå | 86 |
| Tabell 2: | Frekvenstabell over min.spr. elevar på skulane | 87 |
| Tabell 3: | Oversikt over påstandande i spørjeskjemaet (spm. 9) | 90 |
| Tabell 4: | Krosstabell: "år jobba som lærer" og "problem" | 92 |
| Tabell 5: | Krosstabell: "prosentdel min.spr." og "mening om skr. sm.und" | 94 |
| Tabell 6: | Krosstabell: "undervisningspraksis" og "skr. opplæring for fritakselevar" | 95 |
| Tabell 7: | Krosstabell: "utdanning innanfor norsk" og "å undervise i sidemål" | 96 |
| Tabell 8: | Krosstabell: "utdanning innanfor norsk" og "å undervise i norsk" | 97 |
| Tabell 9: | Faktorar som kan påverke opplæringa, og eventuelle konsekvensar for undervisninga | 99 |
| Tabell 10: | Utviding av tabell 9: Faktorar som kan påverke opplæringa, og eventuelle konsekvensar for undervisninga | 118 |

1. Innleiing

1.1 Tema for oppgåva

”Vi har en fin regel i Norge for elever som er halvt norske og halvt utlendinger. De kan velge seg fri fra nynorskkarakteren. Jeg kjenner flere som er født og oppvokst i Norge, som snakker norsk hjemme, lever i et norsk samfunn, men har foreldre fra Skandinavia. På meg virker det urettferdig at de skal kunne velge seg bort fra sidemålsskarakter fordi jeg offisielt er mer norsk enn dem.” (Frederik Juel Hagen i Aftenposten 2007”)

Sitatet over kjem frå ein frustrert 16-åring. Han ser ikkje logikken i at han må lære seg å skrive nynorsk når fleire av vennane hans slepp unna fordi dei har foreldre som kjem frå andre land enn Noreg. ”Den fine regelen” som Hagen (op.cit.) viser til, er §3-6 i forskrift til opplæringslova som gir alle elevar som har andre morsmål enn norsk, finsk, samisk og teiknspråk, rett til fritak for vurdering i norsk sidemål. Med dette er nynorsk som sidemål introdusert som det overordna temaet for avhandlinga. Samtidig som opplæring i norsk sidemål både er ein plikt og ein rett for alle ordinære elevar, er det ei viss elevgruppe som kan bli fritakne frå vurdering i dette fagemnet. Fritaksregelen i seg sjølv, og korleis den kan verke inn på den ordinære sidemålsopplæringa får særskilt fokus i denne avhandlinga.

Sidemålsundervisning har vore eit omstridt emne heilt sidan sidemålsstilen blei obligatorisk på gymnaset i 1907. Det meir generelle temaet, nynorsk (tidlegare landsmål), har vore omdiskutert endå lenger. Det er framleis slik at alle ordinære elevar som går ut frå den norske skulen, skal vise at dei har kompetanse både i bokmål og i nynorsk. Å meistre begge målformene er sett på som ein viktig del av det å vere norsk, og dette kjem til syne i læreplanen der det står at elevane skal få separate karakterar i dei to målformene både på ungdomsskulen og i vidaregåande opplæring. Trass i at det er brei semje blant styresmaktene om at det er viktig med dugleikar i og kunnskapar om både nynorsk og bokmål, er det likevel framleis slik at sidemålsdelen av norskfaget er noko av det som mest synleg er mislikt blant veldig mange elevar, særskilt i bokmålsområde. Ei omfattande undersøking Kjell Lars Berge og Berit Skog sto for midt på 1990-talet, viser at heile 82 % av elevane med bokmål som hovudmål var negative til sidemålet sitt, nynorsk (her sit. i St.meld. 30 2003-04:42). For å samanlikne var berre 16 % av nynorskelevane misnøgde med sidemål

sitt, bokmål (op.cit.). Det kan derfor sjå ut til at det ikkje er sidemål i seg sjølv som er problemet, men heller nynorsk som sidemål.

Av fleire grunnar er språk noko som engasjerer nordmenn sterkt, og få ting skapar eit så sterkt engasjement som nettopp den politiske sidemålsdebatten. Nynorsk og bokmål er to norske målformer som offisielt er likestilte. I den gjeldande læreplanen (LK06) står det at norske elevar skal lære å skrive både bokmål og nynorsk, blant anna fordi språkkompetanse generelt blir viktigare og viktigare i samfunnet. Det å meistre begge målformene er i tillegg sett på som ein viktig og særegen del av det å vere nordmann. Norske skuleelevar skal ifølgje læreplanen utvikle språkleg medvit både på det individuelle, kollektive, nasjonale og internasjonale planet. Respekt og toleranse er to hovudomgrep i den nye læreplanen, og dette gjeld i høgste grad språk. Likevel møter nynorsken ein enorm motstand i form av negative haldningar og fordommar, både på skulen og i samfunnet. Dei negative haldningane til nynorsk blant bokmålelevar grunnar ofte i lite kunnskapar om og dårleg opplæring i målforma (sjå t.d. Berge m.fl. 1998). Mange nynorskelevar greier på si side ikkje å halde på målforma si, og byter om til bokmål anten i løpet av vidaregåande opplæring, eller i kort tid etterpå (sjå Nordal 1997). Stortingsmelding nr. 35 (2007-08:195) påpeiker at nynorsk formelt er likestilt med bokmål, men at det i realiteten er eit diskriminert språk, mellom anna fordi språket nærast er fråverande i store delar av viktige samfunnssektorar: ”Mykje av denne diskrimineringa ligg innebygd i samfunnsstrukturane og har å gjera med dei ulempene som følgjer av at nynorsk i utgangspunktet er eit mindre brukt språk enn bokmål”. Denne diskrimineringa av det nynorske språket generelt får implikasjonar for sidemålsemnet, og nynorsken møter stadig eit legitimeringss spørsmål i bokmålsområde: Er det eigentleg nødvendig å bruke tid på å lære å skrive nynorsk så lenge vi forstår det?

Somme meiner at å fjerne obligatorisk skriveopplæring i sidemål kan vere med på å skape meir positive haldningar til fagemnet. Andre igjen meiner at slike løysingar er for enkle, og at dei kan fungere som det første steget i ein prosess som til slutt vil resultere i at sidemålet forsvinn frå norskfaget. Dette kan igjen implisere nedgang for nynorsken. Dei siste åra har det blitt gjort fleire forsøk med valfri skriveopplæring i nynorsk i Oslo-skulen. Hausten 2007 presenterte forskingsinstituttet NIFU STEP ei evaluering av eit mangeårig forsøk med nettopp dette på fleire vidaregåande skular i Oslo (Vibe og Borgen 2007). Presentasjonen av resultata skapte på nytt ein stor sidemålsdebatt, og det var usemje mellom fagfolk og politikarar om kva resultata eigentleg kunne fortelje. Oslo bystyre vedtok til slutt likevel å

ikkje halde fram med forsøket. Det blei bestemt at det heller var viktigare å rette fokuset framover mot utvikling, fornying og kompetanseheving av sidemålsundervisninga (Oslo kommune 2008a). Det er altså slått fast at Oslo-ungdom, som all annan norsk ungdom, igjen skal vise at dei kan meistre både nynorsk og bokmål etter 13 år i skulen. Kompetanse i både bokmål og nynorsk er sett på som ein særnorsk og viktig del av allmennkunnskapen.

Likevel er det mange elevar som er unnatekne frå dette, nemleg elevgruppa som Fredrik Juel Hagen (Aftenposten 2007) omtalar. Dette er dei som har ein annan språkleg bakgrunn enn norsk. Oslo er den staden i landet der det bur flest menneske med framandspråkleg bakgrunn. Per 01.10.07 utgjorde elevar frå språklege minoritetar 38 % av den totale elevmassen i Oslo (Utdanningsetaten 2007). I realiteten vil dette seie at nesten fire av ti elevar i hovudstaden har, eller har rett til å ha, fritak for vurdering i sidemålet sitt. Dei minoritetsspråklege elevane som følgjer ordinær undervisning (i motsetnad til dei som følgjer særskilt norskundervisning) er derimot ikkje fritakne frå opplæring i sidemål, berre frå vurderinga. Så vidt eg veit har det hittil ikkje blitt forska noko på kva sidemålsundervisning fritakselevane eigentleg får, eller på korleis fritaket fungerer eller kva det har å seie for den generelle sidemålsundervisninga. Sidan talet på minoritetsspråklege no er så høgt som det er i Oslo, kan det vere at fritaksregelen kan ha meir å seie for sidemålsundervisninga enn vi kanskje trur. Dette blir hovudfokuset i denne masteravhandlinga.

1.2 Bakgrunn for val av tema

Eit mål for forsking generelt er at den skal vere så objektiv og verdifri som mogleg. Forskaren skal vere sakleg, uhilda og upartisk, og skal på same tid vere forsvarar, dommar og anklagar over si eiga sak (Johannessen m.fl.2006:32). Trass i dette vil mennesket bak forkinga likevel aldri vere fri for verdiar. Menneske opplever alltid verda ut frå si eiga forståingshorisont, og slik sett er fullstendig objektivitet ikkje verkeleg mogleg. Temaet for denne oppgåva er språk, noko som er svært tett veve saman med identitet og politikk. Det er ein grunn til at eg har valt å skrive om sidemålsundervisning, og eg har ein klår ståstad i feltet. Hadde eg ikkje hatt det engasjementet eg har, ville eg mest sannsynleg ikkje ha valt dette temaet. Eg meiner det er viktig å verdsetje eit slikt engasjementet, og å ta det med seg vidare, men samtidig streve etter å ikkje la det påverke empirien og konklusjonane. Ifølge

Holter m.fl. (1996:13) er det viktig at forskaren på førehand gjer greie for eventuelle positive eller negative fordommar, meiningar og haldningar ho har til temaet. Når temaet for oppgåva er såpass tett kopla opp mot politiske haldningar, meiner eg det er viktig og relevant å greie kort ut om mitt personlege syn på sidemålsundervisning.

Det er fleire grunnar til at eg ser på temaet som spesielt interessant. Grunnane er både personlege og profesjonelle: eg er ein nynorskbrukar, og eg er ein kommande norsklærer i Oslo-skulen. Å meistre både nynorsk og bokmål er noko eg, av mange grunnar, ser på som positivt i dagens samfunn. Hovudårsaken til temavalet er likevel at dette er eit tema som stadig er aktuelt innanfor den norskfaglege diskursen. Plattformen som denne oppgåva står på, er nemleg norskdidaktisk. Slik eg ser det, er all didaktisk forskning med på å finne ut korleis skulen, og meir spesifikt faget eller fagfeltet, kan forbetrast. Norsk er eit stort og viktig fag, og sidemålsundervisninga er ein vesentleg del av faget. Som kommande norsklærer er eg interessert i å stadig jobbe med det som kan vere med på å fremme ei god sidemålsundervisning. Så lenge det står i læreplanen at dugleikar i både bokmål og nynorsk er ein viktig del av norskfaget, må vi som lærarar gjere vårt for å få til dette på best mogleg måte. Den nye læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet (2006) slår fast at no, meir enn nokon gong, treng samfunnet menneske som meistrar språk og tekst. Å få elevane til å forstå den betydinga nynorsk har hatt i det norske samfunnet, er noko eg ser på som særskilt viktig. Ved at elevar blir eksponerte for både tradisjonell og moderne nynorsk litteratur, språk og kunst, vil fleire kanskje få auge opp for at nynorsk er eit viktig og levande språk som mange hundre tusen nordmenn bruker dagleg.

Samtidig ser eg at sidemålsundervisninga, særskilt i dei områda av Noreg der nynorsk er sidemålet, kan vere problematisk. Eg veit òg at den skapar store utfordringar for mange norsklærarar. Sidemålsundervisninga generelt har eit stort forbettringspotensiale. Dei negative haldningane til språket er utbreidde både blant elevar, lærarar, foreldre og politikarar, og mange lærarar ser på denne enorme motstanden som nærast ugjennomtrengeleg. Lærarar som i utgangspunktet er positive til sidemålsundervisning, kan føle seg nærast makteslause av dei negative haldningane dei møter kvar einaste dag. I eit fag som er så stort og omfattande som norsk er, kan det vere vanskeleg å finne tid og energi til å arbeide mykje med nynorsk når elevane klårt og tydeleg seier i frå om at dette er dei ikkje interesserte i å arbeide med. Mange elevar slit med skulearbeid generelt og skriving spesielt. Møtet med sidemålet blir for mange berre eit nytt nederlag, og saman med negative

haldningar gjer ikkje dette underverker for motivasjonen, verken for lærarar eller elevar, å arbeide med sidemålsundervisninga. Eit hovudmål med denne oppgåva, er å vurdere om fritaksregelen kan vere med på å forverre eller å forbetre ein vanskeleg situasjon.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Temaet for masteravhandlinga er altså sidemålsundervisning og fritaksregelen. Benthe Kolberg Jansson (2008) har gjennomført ei undersøking blant lærarar og elevar på ein ungdomsskule i Oslo. Denne viser mellom anna at lærarane er delte når det gjeld kva undervisning som blir gitt til fritakselevane. Somme legg opp til ei sidemålsundervisning for alle der både dei som skal vurderast, og dei som ikkje skal vurderast, må gjennom det same opplegget. Andre lærarar vel å la elevane med fritak frå vurdering i fagemnet få eit eige opplegg der dei står fritt til å bruke bokmål som skriftspråk. På bakgrunn av mellom anna denne undersøkinga ønskjer eg å sjå nærare på ulike sider av temaet sidemålsundervisning for elevar med fritak for vurdering. For det første er eg interessert i å få eit inntrykk av kva som er vanleg undervisningspraksis på ungdomsskular i Oslo. Blir alle elevane inkluderte i den same sidemålsundervisninga, eller får fritakselevane eigne opplegg der dei slepp den skriftlege delen av sidemålsemnet? Tyder fritak for vurdering i røynda fritak for opplæring? Den andre dimensjonen handlar om å forstå kva som ligg bak den vurderinga lærarar tek når det gjeld dette. Her er eg ute etter å forstå betre kva ulike lærarar tenkjer omkring sidemålsundervisning for elevar med fritak for vurdering, altså kva for erfaringar, meiningar, haldningar, oppfatningar og praksis desse fagpersonane har knytt til temaet. Ut frå dette er det òg interessant å undersøke kva ringverknader fritaksregelen eventuelt kan ha på sjølve sidemålsundervisninga.

Dette munnar ut i følgjande problemstilling:

På kva måte kan fritaksregelen verke inn på sidemålsundervisninga på ungdomsskulen – fremmar eller hemmar den ei god sidemålsundervisning?

Ut frå problemstillinga har eg formulert fleire forskingsspørsmål. Forskingsspørsmål er spørsmål som er stilte med eit bestemt formål, og på ein så presis måte at dei lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitskapelege metodar (Halvorsen, sit. i Johannessen m. fl.

2006:59). Desse forskningsspørsmåla uttrykkjer meir spesifikt kva eg ønskjer å få svar på i avhandlinga, som kan gi empirisk grunnlag til å kome fram til svar på problemstillinga:

- a) Kva haldningar har lærarar i Oslo generelt til sidemålsundervisning?
- b) Kva meiner lærarar i Oslo om fritaksregelen?
- c) Kva for sidemålsundervisning får fritakselevane?
- d) Kva oppfattar lærarar som positivt og negativt med fritaksregelen?
- e) Kva innverknad kan fritaksregelen ha på haldningane elevane har til sidemålet sitt?

1.4 Presiseringar og avgrensingar

Alle ordinære elevar har valt eit hovudmål, nynorsk eller bokmål, og eit sidemål, som då er det andre av desse to målformene. I og med at eg gjennomfører empirien i Oslo, som er eit område der dei aller fleste elevar har bokmål som hovudmål, vil sidemål her først og fremst bety nynorsk. *Nynorsk* og *sidemål* er likevel omgrep som uttrykkjer ulike ting. Mange omtalar dei to omgrepa som synonym, men eg vil skilje klårt mellom omgrepa: nynorsk er eit av dei norske skriftspråka våre, og sidemål er det som ikkje er hovudmålet til eleven i opplæringa. Eg vil i oppgåva gjere det klårt når det dreier seg om nynorsk og det nynorske skriftspråket, og når det dreier seg om nynorsk som sidemål.

I avhandlinga mi fokuserer eg på to elevgrupper. Den første er dei som på alle måtar følgjer ei standard sidemålsundervisning, og har tre karakterar i norsk (norsk hovudmål, norsk sidemål og norsk munnleg). Den andre gruppa består av dei som har fritak for vurdering i norsk sidemål etter opplæringslova. Desse to elevgruppene følgjer begge den ordinære norskundervisninga. I tillegg til desse elevane finst ei tredje gruppe, nemleg dei elevane som har fritak for *opplæring* i sidemål etter opplæringslova §1-11. Dette er elevar som anten har samisk eller teiknspråk som førstespråk, finsk som andrespråk, eller elevar som følgjer særskilt språkopplæring etter opplæringslova §2-8. Denne gruppa utgjer altså elevar som anten har store lærevanskar, sosiale/mentale/fysiske problem av ulike slag, eller elevar som nyleg har kome til landet og som ikkje meistarar norsk godt nok til å følgje den ordinære undervisninga. Kort sagt består denne gruppa av elevar som treng meir eller annleis

oppfølging enn andre. I Noreg har vi ein einskapsskule som skal inkludere alle elevar, og å gi alle ein moglegheit til å kome seg gjennom. Det vil derfor alltid vere elevar som treng meir og anna støtte og oppfølging enn andre. I og med at desse elevane er fritekne for opplæring i sidemål, ser eg bort frå dei i denne samanhengen. Når eg bruker omgrepet *ordinær undervisning*, refererer eg derfor til den normale undervisninga, i motsetnad til t.d. særskilt norskopplæring eller spesialundervisning. Dei elevane som følgjer den ordinære undervisninga, omtalar eg som anten *ordinære elevar* eller *fritakselevar*. Det er viktig å presisere at eg på ingen måte meiner at dei elevane som ikkje blir karakteriserte som ordinære, er ekstraordinære eller ikkje-normale i ei negativ tyding av ordet. Dette handlar rett og slett berre om at eg må velje ein terminologi for å skilje dei forskjellige elevgruppene som har ulike behov, for å gjere det klårt kven eg omtalar.

Ei vidare presisering når det gjeld elevane er at eg bruker omgrepa *minoritets-* og *majoritetsspråklege*. For enkelheits skuld kunne eg ha kalla dei majoritetsspråklege for norske, men grunnen til at eg ikkje gjer det er at omgrepa er litt meir problematiske enn så. Om ein ser på seg sjølv som norsk eller ikkje, er ikkje nødvendigvis automatisk knytt til kva morsmål ein har. Både ei jente som har foreldre frå Somalia og ein gut med ei engelsk mor, som begge er fødte og oppvaksne i Noreg, er per definisjon minoritetsspråklege, uansett kva språk dei tileigna seg først. Årsaka er at foreldra ikkje er fødte i Noreg. Det kan hende desse barna føler seg fullt ut norske sjølv om dei har andre språklege opphav enn klassekameratane sine. Morsmål er knytt til (språkleg) identitet, og dette er komplekse omgrep. For kva vil det eigentleg seie å vere norsk, eller å ikkje vere norsk? Må ein ha norske foreldre for å vere ein nordmann? Eg vel derfor å bruke omgrepet majoritetsspråklege om dei elevane som er fødte og vakse opp med norsk som einaste bruksspråk rundt seg. Dei minoritetsspråklege er då dei som har vakse opp med fleire bruksspråk samtidig, som altså har foreldre som er frå andre land enn Noreg.

I artikkelen "Fy-norsk ordliste" frå Morgenbladet 07.11. 2008 problematiserer Simen Sætre (2008) det at innvandringsdebatten, og då særskilt terminologien vi bruker for å omtale "innvandarane", er et språklig minefelt: "Den som trår feil, kan få trusler og hatbrev eller henges ut som rasist". Artikkelen er skriven med bakgrunn i at Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007) har gitt ut ei brosjyre kalla "Et inkluderende språk", som gir føringar for kva omgrep som er mest mogleg verdinøytrale og korrekte å bruke når det er snakk om innvandringspolitikk. Omgrep som rase, fjernkulturell, (ikkje-)vestleg,

fremmedkulturell og etnisk norsk, er ifølge Sætre (2008) ikkje lenger omgrep ein bør bruke. Eg går ikkje vidare inn i denne debatten, men vil presisere at eg dei stadane eg har brukt somme av desse uttrykka i oppgåva, er ikkje dette gjort for å stigmatisere eller hengje ut nokre grupper.

1.5 Disposisjon av avhandlinga

I kapittel 1 har eg introdusert temaet til oppgåva. Eg har gjort greie for min eigen ståstad i tematikken, og har presisert meir konkret kva masteravhandlinga skal dreie seg om ved å presentere problemstillinga og forskingsspørsmåla. Kapittel 2 dannar det tematiske og historiske bakteppet for oppgåva. Her ser eg kort på historia til sidemålsemnet i skulen, utviklinga Noreg har gått gjennom frå å vere eit homogent til eit språkleg, kulturelt og etnisk heterogent land. Via dette kjem eg inn på bakgrunnen til fritaksregelen. I kapittel 3 legg eg fram nyare forskning som er interessant og aktuell i tilknytning til avhandlinga. Dette gjer eg for å setje temaet inn i ein større samanheng, og for å vise korleis og kvifor temaet er aktuelt og viktig i ein norskdidaktisk samanheng. I kapittel 4 går eg gjennom teori og omgrep som er sentrale i denne samanhengen. Her er det særskilt omgrepa haldning og motivasjon som er aktuelle. Kapittel 5 utgjer metodekapitlet. Her presenterer eg kvalitativ og kvantitativ metode, og introduserer den empiriske delen av prosjektet mitt ved å gjere greie for metodeval eg har teke undervegs. Eg går òg gjennom forarbeidet, gjennomføringa og etterarbeidet av både spørjeskjemaundersøkinga og dei kvalitative djupneintervjua. I kapittel 6 legg eg fram resultata av spørjeskjemaundersøkinga, og presentasjonen av dei kvalitative intervjua kjem i kapittel 7. Kapittel 8 er oppsummerings- og drøftingskapitlet. Her oppsummerer eg resultata og drøftar dei opp mot sentral teori og aktuell forskning. Eg svarar på forskingsspørsmåla og problemstillinga, og eg avsluttar oppgåva med å reflektere rundt temaet og funna. Dessutan viser eg til framtidig, interessant forskning som kan springe ut av avhandlinga.

2. Historisk bakteppe

For å forstå språksituasjonen i Noreg i dag, er det viktig å gå tilbake i tid og sjå på historikken til det overordna temaet. Føremålet med avhandlinga er å sjå nærare på regelen som gir fritak for vurdering i sidemål til alle med anna morsmål enn norsk. Det er då tre historiske aspekt det er viktig å gå nærare inn på og plassere: bakgrunnen til den nynorsken målforma og utviklinga av sidemålet, utviklinga av Noreg frå eit homogent til eit fleirkulturelt samfunn, og historia om fritaksregelen. Desse tre historiske aspekta blir presenterte i rekkefølga over, for å etablere ei historisk plattform avhandlinga kan stå på.

2.1 Utviklinga av nynorsken og sidemålsemnet i skulen

Bakgrunnen til nynorsken og utviklinga av sidemålsemnet i skulen er eit stort tema. På grunn av nødvendige avgrensingar knytt til omfanget til oppgåva, blir den historiske gjennomgangen av temaet her verken lang eller omfattande. Eg går likevel kort gjennom målreisinga i Noreg og grunnleggjande prinsipp bak målforma nynorsk, i tillegg til at eg svarar på korleis og kvifor sidemålsstilen blei innført som obligatorisk emne i skulen. Deretter går eg nærare inn på problematikken rundt sidemålet, meir spesifikt kvifor det er så sterk motstand mot sidemål/nynorsk som sidemål, og korleis tilhøva er for nynorsken i dag.

2.1.1 Målreisinga i Noreg

Fram til Ivar Aasen gav ut "Det norske Folkesprogs Grammatikk" i 1848 og "Ordbog over det norske Folkesprog" i 1850, var skriftspråket i Noreg dansk. Med det solide arbeidet til Ivar Aasen på 1800-talet var grunnlaget for målreisinga lagt. Føremålet var å lage eit språk basert på dialektane i landet, på det norske i staden for det danske. Målreisinga i Noreg hadde først og fremst to sider: ei nasjonal og ei sosial (Almenningen og Lien 1978:13). Desse to heng i stor grad saman med kvarandre, og begge har implikasjonar for eit tredje aspekt: det folkepedagogiske (Haugland 1985).

Det nasjonale aspektet i målreisinga dreier seg om nasjonsbygginga av landet. "Skulle Noreg bli ein verkeleg nasjon, måtte det skapast ein nasjonal identitet, som måtte tuftast på ein

særeigen nyskapt norsk kultur, men også på historiske og kulturelle røter” (Torp og Vikør 2003:141). Nordmenn måtte finne sin særeigne nasjonale identitet etter over 400 år i union med Danmark. Torp og Vikør (op.cit.:138) tek opp omgrepet språknasjonalisme. Ideen om at det er ein samanheng mellom språk og nasjonalitet stammar frå den tyske filosofen Herder. ”Folkeånda” fann ein ikkje i overklassene, men hos vanlege folk. Nordmenn flest snakka dialekt, og fordi dei aller fleste var analfabetar, bar ikkje talespråket preg av det danske målet i det heile (Wiggen 1986:104). Ein nasjonalromantisk tanke er at vanlege folk ikkje har hatt moglegheita til å ape etter andre land sitt språk og kultur, og at dei slik sett då er ”reinare” enn overklassen som har blitt påverka av innflytelsesrike land og kulturar (Torp og Vikør 2003:141). I danskeperioden blei den gamle norske overklassen bytt ut med ein dansk. Dansk var einerådande som skriftspråk, og som talespråk var det eit overklassemål. Dei norske dialektane sto i sterk kontrast til dette strengt normerte overklassemålet. Dialektane blei av dei kondisjonerte sett på som ”eit språk som hadde oppstått ved talefeil og manglande ”dannelse” mellom vanlege folk” (Almenningen og Lien 1978:11). Då Noreg blei lausreve frå Danmark i 1814, var dette ei politisk, men ikkje ei språkleg, frigjering. Dansk heldt fram å vere overklassemålet (op.cit.), og tanken om eit skriftspråk tufta på dialektane, ”den slurvete dansken”, møtte sterk motstand:

”When established during the 1850s, the opposition between Danish and Landsmål was strongly politicized so that Landsmål came to be associated with Norwegian nationalism and with vulgus, with the popular way of life, with the rural society (...), whereas Danish had its stamp of social and urban elitism, its foreign adherence and its connection with the cultural superstructure accentuated” (Wiggen 1986: 104).

Den dansken som blei skriven i Noreg, blei etter kvart kalla norsk, som eit slags vern frå det svenske språket (Lien 1981:350). Dei aller færraste nordmenn forsto dette skriftspråket, både fordi få meistra å skrive, og fordi avstanden frå det skrivne til det talte var enorm: ”Dansk skriftmål kjendest stivt og framand for nordmennene. Det blei halde oppe, munnleg og skriftleg, av dei høgare klassane i byane, eit lite mindretal av folket” (Berg 1996:23). Det danske målet sto i sterk kontrast til dei nye, nasjonalromantiske tankane som byrja å kome til landet. Torp og Vikør (2003) påpeiker at i den nasjonalromantiske ideologien ligg det eit politisk krav som seier noko om at skal folket bli høyrte, må dei òg få ei stemme.

Målreisinga var derfor òg eit prosjekt om sosial rettferd. Ei folkeopplysning kravde eit språk som folk forsto. Å leggje om språket i landet ville medføre at fleire kunne få innverknad på kvardagen sin. Det blei ein sosial kamp mot overklassemålet, ”som har undertrykt og tynt

det målet vanlege folk reknar som sitt, og mot den danske og dansktalande klassen som vanvørde og motarbeidde alt som var norsk” (Almenningen og Lien 1978:13).

”Den offentlege kjende og godkjende norske kulturen var ein dansk provinskultur. Skulle Noreg bli ein verkeleg nasjon, måtte det skapast ein nasjonal identitet, som måtte tuftast på ein særeigen nyskapt norsk kultur, men også på historiske og kulturelle røter. Å finne desse røtene og vise dei fram var ei hovudoppgåve for dei første par generasjonane etter 1814. Og her spela altså språket og språkspørsmålet ei nøkkelrolle” (Torp og Vikør 2003:141).

Målreisinga har derfor også ei tredje side: den folkepedagogiske (Haugland 1985). Dette kan ein sjå på som ei integrering av dei to førre måla. For å greie å skape nasjonal identitet og utjamne sosiale skilnader, måtte folk lære seg å lese og å skrive. Striden for landsmålet handla òg om folkeopplysing. Å minske avstanden mellom det norske talemålet og det danske skriftspråket blei ei viktig pedagogisk oppgåve i målreisingsarbeidet, der skulen blei den viktigaste arenaen.

2.1.2 Striden om skulespråket: “Paa Skulen stend det alt”

Dersom målreisinga skulle ha eit folkepedagogisk føremål, var det essensielt at landsmålet kom inn i skulane: ”Paa Skulen stend det alt. Fær dei Dansk-norske Magti med den, so hev ikkje me Norske meir aa gjera” (Garborg, sit. i Haugland 1985:53). Opplæringsspråk i skulen har lenge vore eit heitt tema i Noreg, men striden om skulespråket blei ikkje særleg aktuelt før omkring år 1870 (Haugland 1985:51). I 1874 fremja venstremannen Ole Anton Quam forslaget om å gjere gamalnorsk og landsmål som fag i skulen¹:

”Regjeringen anmodes om at tage under Overveielse og om muligt at træffe Forføining til Optagelse af Oldnorsk og norsk Landsmaal som Undervisningsgjenstande paa Skolelærer-Seminarierne ved Siden af Undervisningen i det almindelige Skriftsprog.” (Lundeby 1966)

Med dette starta det reelle målordskiftet i Stortinget. Framlegget blei nedstemt av høgresida med 77 stemmer over 31. Ifølgje Finn-Erik Vinje blei målsaka frå då av ei venstresak²

¹ Vinje hadde fremja dette allereie i 1857, men det vart avvist av Odelstinget: ”Forslaget bifaldes ikke” (Almenningen og Lien 1978:14)

² Haugland (1971:30) understrekar at det var ”naturleg at Venstrepartiet hjelpete fram landsmålet” sidan ”arbeidet med å reise bondemålet til heider og ære følgde i kjølvatnet til den politiske sjølvhveidingspolitikken åt bøndene”. Likevel er det verdt å merke seg at målsaka var med på å skape splitting i partiet, då det var usemje om kva som høvde best av Knudsens fornorskingsline og Aasens landsmål.

(Vinje 1979:220). Det blei avgjerande for målfolket å brøyte veg for landsmålet i skulen, å gjere det til eit opplæringsmål (Lien 1981:350). Eit litterært mål var for nokre utvalte få, men prinsippa bak landsmålet tilsa at dette skulle vere eit folkemål. Vegen framover kom til å bli lang og hard for målfolket. Kjell Haugland (1985) deler opp innarbeidinga av landsmålet i skulen i fire steg.

Det første steget handlar om formidlingsfunksjonen til språket (Haugland 1985:52). I 1878 blei det vedteke i Stortinget at "Undervisningen i Almueskolen saavidt mulig bør meddeles paa Børnenes eget Talemaal" (Jahr 1984). Striden om undervisningsspråket hadde nemleg to sider: det munnlege undervisningsspråket, og det skriftlege. Vedtaket slo fast at undervisninga skulle gå føre seg på dialektane til borna, og med dette skulle dei norske dialektane bli "godkjente" som norsk, ikkje lenger bli sett på som gatespråk eller slurvete, vulgære variantar av dansk. I og med at landsmålet var tufta på dei norske dialektane, var dette lovvedtaket frå 1878 med på å skape betre grobotn for landsmålet.

Den andre sigeren kom i 1880 då det blei vedteke løyvingar til lærebøker på landsmål frå Stortinget (op.cit.). For å etterleve vedtaket Stortinget hadde slutta seg til i 1878, var det nødvendig med lærebøker som støtte opp om dette. Lien (1981) påpeiker at skorten på nynorske lærebøker alltid har hatt mykje å seie for målstriden, og at det heile vegen har vore press nedanfrå som har fått forlaga og myndigheitene til å "gi seg".

Det tredje målet for landsmålet blei nådd i 1892 då skulelovane blei endra. Frå no av var det opp til kvar enkelt skulekrins å velje kva for undervisningsspråk dei skulle nytte (Haugland 1985:52). Jamstillingsvedtaket var innført i 1885. Dette innebar at "det norske Folkesprog som skole- og officielt Sprog sidestilles med vort almindelige Skrift- og Boksprog" (Lundeby 1966). Etter endringa i skulelova i 1892 kunne altså skulekrinsane no fritt velje undervisningsspråk. Ein kan seie at dette vedtaket gjorde jamstillingsvedtaket reelt: først no kunne skulekrinsane faktisk velje fritt mellom landsmålet og riksmålet. Almenningen og Lien (1978) understrekar likevel at vedtaket frå 1892 ikkje hadde noko eigentleg gjennomslagskraft så lenge a) det ikkje fanst nok lærebøker på landsmål (sjå over) og b) lærarane ikkje kunne landsmålet.

Det fjerde og siste punktet handlar derfor om lærarskulen. I 1890 vedtok Stortinget at lærarskulane skulle gi opplæring i landsmål så vel som i dansk, og i 1902 blei det obligatorisk skriftleg eksamen i landsmål for lærarstudentane (op.cit.). Lien peiker på at

lærarskulen var særskild viktig i målreisinga spesielt av to grunnar. Høgare utdanning var berre for nokre utvalte få, og gjerne då for byungdom. På grunn av dette gjekk det mykje landsungdom på lærarskulane. For det andre var det viktig at lærarane lærte seg landsmål slik at dei sjølve kunne lære det vidare til elevane (Lien 1981:352). I 1907 blei sidemålsstilen i gymnaset vedteken som ein obligatorisk del av allmenndanninga, ”og dermed hadde norsken³ vunne fram i lovverket i dei viktigaste skuleslaga” (op.cit.:355).

2.1.3 Motstanden mot nynorsken og det skriftlege sidemålsemnet

Motstanden mot landsmålet og nynorsken frå embetsstanden og høgresida har alltid vore sterk. Men kvifor er det slik? Ottar Grepstad (2002:273) meiner at det er i kvardagen utanfor klasseromma at motviljen mot landsmålet og seinare nynorsken har blitt danna og tradert, ikkje nødvendigvis at det er språket og sidemålsstilen i seg sjølv som har skapt dette.

Målreisinga tok til på 1800-talet, i ei tid då det einaste skriftspråket brukt i Noreg, var dansk. Noreg hadde vore i union med Danmark sidan 1450, og dei fleste kondisjonerte frå 1500-talet av var anten født i utlandet, eller dei kom frå eit overklassemiljø (Torp og Vikør 2003:133). Både skriftspråket i Noreg på 1800-talet, og det å skrive i seg sjølv, var noko som var fjernt for dei aller fleste nordmenn, men ikkje for embetsmenn og dei høgarestilte i samfunnet. Dette var likevel ikkje sett på som problematisk eller unaturleg på denne tida. Det skulle vere skilnadar mellom daglegspråket og ”høgtidsspråket”. Det var heilt vanleg å meine at vanlege folk verken var eller skulle vere likestilte med dei kondisjonerte (op.cit.:135).

Målreisinga på 1800-talet representerte først og fremst noko nytt for alle. Vanlege folk skulle for første gong få ei stemme. Mange av dei kondisjonerte opplevde målreisinga av folkespråket som ein trussel for den makta dei hadde, og for tilhøva slik dei kjente dei. Før målreisinga tok til var det ikkje ein gong tenkjeleg at vanlege folk kunne ha noko å seie i samfunnet. Til då hadde det vore slik at dei rike, velstående og kondisjonerte hadde makta i og med at dei var dei einaste som var opplyste og utdanna. Om landsmålet skulle vinne terreng, ville dette for dei bety eit mogleg maktskifte fordi dei risikerte å miste det maktmiddelet det låg i det at det einaste skriftspråket i landet var kjent for dei, men framand

³ Les: landsmålet/nynorsken

og vanskeleg tilgjengeleg for folk flest. Framstøytar frå målfolket blei derfor møtt med mykje motstand frå somme delar av embetsstanden (Lien 1981:350-351).

Den engelske filosofen John Stuart Mill (1806-1873) var særskilt oppteken av dei svake sine rettar i samfunnet. Til dømes var han særskilt interessert i likestilling mellom mann og kvinne og allmenn stemmerett. I essayet *The Subjection of Women* frå 1869 (her henta frå Abrams og Greenblatt 2000) viser han korleis omgrepa *naturleg* og *vanleg*, og *unaturleg* og *uvanleg* lett blir misforstått og forveksla med kvarandre, spesielt av dei som har fordelane og privilegia i samfunnet:

"But was there ever any domination which did not appear natural to those who possessed it? (...) So true is it that unnatural generally means only uncustomary, and that everything which is usual, appears natural. (op.cit.:1156-1157)"

Grepstad påpeiker at frå eit nullpunkt rundt 1850 blei nynorsk teke i bruk på stadig nye område. Alle slike nyvinningar har alltid møtt meir eller mindre sterk motstand, heilt fram til i dag: "Der den nynorske skriftkulturen har representert noko nytt, er den også blitt motarbeidd" (Grepstad 2002:7). Landsmålet representerte ein ny måte å organisere samfunnet på. For dei kondisjonerte var det vanleg, dermed "naturleg" (jf. Mill), at situasjonen var som den var – dei privilegerte skulle styre samfunnet. Det som er nytt, verkar ofte skremmande, og det som er uvant, verkar ofte unaturleg. Dette kan vere med på å forklare noko av den første, instiktive motstanden mot landsmålet i Noreg på 1800-talet.

Landsmålet, som etter 1929 blei kalla nynorsk, vann likevel stadig terreng fram til rundt slutten av 2. verdskrig. Oppslutninga steig jamt gjennom mesteparten av første halvdel av 1900-talet, med ein spesiell topp i åra rundt 1905 (Almenningen og Lien 1978:21). Ein mogleg forklaringsmodell peiker på brotet med unionen mellom Noreg og Sverige som grunnen til dette. Etter unionsoppløysinga blomstra nasjonalkjensla til nordmenn, og å gå over til landsmålet var for mange ein måte å uttrykkje dette på. I tillegg kom det ein omfattande riksmålsrettskrivingsreform i 1907 som gjorde at skulekrinsane måtte kjøpe nye skulebøker. Mange gjekk då like godt over til landsmål (op.cit.:21-22). Toppunktet for nynorsken kom i 1944 då 34,1% av alle norske skulekrinsar brukte nynorsk som hovudmål (op.cit.:23). Krigen og tida etterpå gjorde likevel sitt til at situasjonen snøgt endra seg, og tala byrja å gå ned. Fram til slutten av 50-åra gjekk nedgangen med mest ein prosent i året. I 1960 var oppslutninga 22,7%, og i 1978 brukte 16,4% av skulekrinsane nynorsk som

opplæringsmål (Lien 1981:370). Geirr Wiggen (1993:30-32) prøver å svare på kva det kjem av at nynorsken vann fram som skulemål før og inn i krigsåra, men tapte terreng så kraftig i tida etterpå. Ein grunn kan vere at krigen endra mange nordmenn si forståing for omgrepet *nasjonal*. Norske menn og kvinner sto no saman imot "framandveldet", og det nasjonale argumentet blei svekka i og med at det ikkje lenger var plausibelt å sjå på riksmålsbrukarar som "unorske". Nynorsk blei i tillegg særst lite brukt under krigen i og med at den illegale pressa stort sett sto på bokmål. Mange vedtak etter 1938-revisjonen var berre papirvedtak, og mange krinsar som nyleg hadde skifta til nynorsk gjekk raskt attende til bokmålet. Målrørsla sto heller ikkje særskilt sterkt etter at arkivet til Norsk Mållag gjekk tapt i 1944. Wiggen ser likevel på den djupaste grunnen til endringane som internasjonale (op.cit.:36), og han peiker særskilt på det internasjonale massekulturpresset som kom frå USA og ein grunnleggjande samfunnsendring som det som veg aller tyngst:

"Det er djupast sett desse samfunnsendringane, og især borgarleggjeringa av arbeidarrørsla og den sterke urbaniseringa som har følgd med den nye kommersialiserte massekultursivilisasjonen, som forklarar motbøren mot og tilbakegangen for slike ideelle folkekulturytringar som både samnorsk- og nynorsktanken er. Også den eliteprega riksmålskulturen er truga og svekt av det umåteleg store trykket frå den massekulturforma (...), men riksmålet har likevel tapt mindre og vunne meir på denne utviklinga enn dei meir folkelege språkvarietetane, truleg fordi det er ei målform med bykulturbasis og assosiasjonar til det økonomisk og sosialt vellukka, og det har fått støtte frå forretningsverda til å ta massemedia i bruk til sin fordel" (op.cit.:38).

I og med at samfunnet endra seg så kraftig etter krigen, oppsto det viktigare sakar å prioritere enn akkurat målsak. Å bli eit moderne samfunn fekk mange stadar første prioritet, og "den rike onkelen" USA med alt dette landet representerte av nyvinning og vekst var nærast som ein modell å arbeide etter. Wiggen understrekar at det internasjonale massekulturpresset var til stades allereie før krigen, og at endringane i Noreg neppe skuldast krigsåra, "men er tvillaust blitt styrkt ved dei" (op.cit.:37). Fokuset låg no mange stadar meir på urbanisering og framtidsretting heller enn på målstrev. Åsmund Lien peiker på at utviklinga gjekk mot eit bysamfunn og eit funksjonærssamfunn, og at bokmålet blei sett på som bymålet og framtidsmålet (Lien 1981:371). Å arbeide for nynorsk i ei tid der hovudtendensen i samfunnsutviklinga var sterk urbanisering, blei gjerne sett på som bakstreversk og gamaldags (op.cit.). Lien hevdar at dette "utnytta" riksmålsfolket fullt ut. Dei hadde eit anna syn på kva moderne språk var og skulle vere, og Lien viser til haldningar frå Riksmålsforbundet om at "Nynorsken er rik på ord og uttrykk for livet på gamle gårdsbruk, (...) alt som er enkelt, håndfast og storlinjet," men ikkje særleg tenleg til å

uttrykkja ”abstrakte begreper, sammenfløyte tankerekker og det moderne samfunns tekniske og ideologiske problemer” (op.cit.). Mens bokmålet blei sett på som eit moderne bymål, blei synet på nynorsken som eit landsens mål, verande. Lien trekkjer òg fram ”skitkasting på dialektane” som noko som fekk prestisjen til nynorsken og samnorsken til å søkke meir. Dersom folk ser ned på dialektane, er vegen kort til å også sjå ned på nynorsken som er bygt opp nettopp av dialektane (op.cit.). Samanslåing av skulekrinsar og folkeflytting til bokmålsområde har òg spelt inn på den drastiske nedgangen til nynorsken (Almenningen og Lien 1978:40).

2.1.4 Tilhøva i dag

Det er vanskeleg å gi eit eksakt tal på kor mange nynorskbrukarar det er i Noreg i dag. Ein statistikk frå 2003 viser at 14,5 % av elevane på grunnskulen dette året var nynorskbrukarar, 85,4 % brukte bokmål og 0,16 % hadde samisk som hovudmål (Vibe og Borgen 2007:21). Kjerneområdet for nynorsken er på Vestlandet (op.cit.). Ottar Grepstad (2005:23) understrekar likevel at det bur nynorskbrukarar i 40 % av alle kommunane i landet. Sjølv om talet på nynorskbrukarar søkk, viser Nynorsk faktabok frå 2005 (op.cit.:34-24) til at kvar tredje avis er heilt eller delvis redigert på nynorsk, at dialektane blir brukt stadig oftare både i radio og i TV, og at den allmenne toleransen for nynorsk er mykje større no enn den var for førti år sidan. Dei som bur i Noreg i dag, møter nynorsk mest kvar einaste dag. Likevel avdekkjer undersøkinga at store grupper av nynorskelevar er negative til eige språk og at det ikkje har vore eit lågare tal nynorskelevar i grunnskulen sidan 1960-åra. I tillegg kjem truleg kvar tredje nynorskbrukar til å byte om til bokmål før dei er 20 år.

Nynorsken er altså både på frammarsj og tilbakegang; den er sterk og sårbar på same tid (Tungesvik 2005). Nordstoga (2003:102) påpeiker at det er paradoksalt at mens målforma aldri har stått sterkare enn i dag, slit nynorsken likevel som skulemål. Nynorsk ser ut til å ha blitt eit akseptert kulturspråk som er vakkert til sitt bruk, som vi ser og høyrer stadig meir til i kvardagen. Bergens Tidende skriv at nynorsken per 2007 er eit elitespråk, men samtidig at ”med alle kvantitative mål ser det ut til at nynorsken døyr” (Bergens Tidene 2007). For mange bokmålslevar og bokmålsbrukarar er det nynorske språket knytt til eit smalt kulturelt felt i og med at det blir sett på som eit minoritetsspråk brukt til poesi og litteratur. Berge (2001) peiker på at for mange er den nynorske målforma prega av motkultur, regionalisme, bygdepatriotiske haldningar og individualisme. Sjølv om bruken av nynorsk langt på veg er

akseptert i dag, ser denne bruken likevel ut til å vere sterkt domeneavhengig. Ottar Grepstad (2005:27) set det på spissen ved å seie at nynorsken er mest akseptert der den har minst å seie. Eit døme på dette er at ni av ti leiarar for statlege forvaltningsorgan ikkje gjer som Stortinget har føresett i sin språkpolitiske praksis, og at i 2005 oppfylte berre 12/173 nettstadar i statleg regi nynorskkravet på 25% (op.cit.:23-25). Nynorsk blir knapt nytta i den nasjonale dagspressa, på kino dominerar bokmål fullstendig som undertekstspråk⁴, og i næringslivet blir nynorsk nesten ikkje nytta i det heile (St. meld. 35 2007-08:195). Reelt sett står altså nynorsken i ein diskriminert posisjon andsynes bokmålet (op.cit.). Kjell-Lars Berge (2001) påpeiker at nordmenn flest er oppsiktsvekkande tolerante overfor dialektar og variasjonar av både skrive og tala språk. Sjølv om dei klårt uttalar at dei er sterke motstandarar av nynorsk, meiner 70% av norsk ungdom at dei eigentleg ikkje bryr seg stort med språkstriden eller språkspørsmål i det heile. Den språkpolitiske problemstillinga er likevel framleis her, og eit stadig aktuelt spørsmål er det om det skal vere skriveopplæring i sidemål eller ikkje. Det er altså ein relativt ambivalent situasjon nynorsken møter i dag. Kulturelt og sosialt er nynorsken og dialektane langt på veg aksepterte og velbrukte. Skulemessig og politisk sett er språket derimot på tilbakegang og under stadig debatt: treng vi å lære oss dette språket?

2.2 Mot det fleirkulturelle Noreg

I løpet av dei siste førti åra har Noreg utvikla seg til å bli eit fleirkulturelt samfunn. Innvandrargruppene kjem frå heile verda, og frå å vere midlertidige arbeidsinnvandrarar og flyktningar, har det i dag danna seg grupper av etniske minoritetar som har etablert seg for å bli i landet (Brochmann 2003:338). Noreg har altså i løpet av ganske få år gått frå å vere eit homogent til eit heterogent land, både etnisitetsmessig, språkleg og kulturelt sett. Føremålet med dette kapitlet er å sjå korleis Noreg har utvikla seg til å bli eit fleirkulturelt land, og kva implikasjonar dette har hatt på skulen og meir spesifikt på norskfaget og sidemålsemnet.

Innvandring til Noreg er ikkje eit nytt fenomen. Det har kome innvandrarar til landet i over tusen år, men ”i et historisk tilbakeblikk er alle innvandrergupper frem til den siste

⁴ Den første kinofilmen med nynorske undertekstar kom i september 2008, med den brasilianske filmen *Tropa de Elite*. Dette var eit resultat av ein langvarig kampanje frå Norsk Målungdom (Norges Mållag 2008).

generasjonen klassemessig og sosialt sett integrert” (Hvistendahl 2005:70). Lenge var det som fanst av minoritetar i landet, nesten berre samar og kvenar (NOU 12-1995:13), i tillegg til skogfinnar, tatarar, sigøynarar og jødar (Hvistendahl 2005:70). Resten av befolkninga besto av etniske nordmenn. Som nemnt tidlegare, endra samfunnsstrukturane seg kraftig etter at den andre verdskrigen tok slutt. Grunnen til at innvandrarar først kom til landet var at det blei behov for arbeidskrefter til ufaglærte yrker. Dei typiske ”kvinneyrka” sto no ledige fordi kvinnene hadde fått seg anna arbeid (NOU 12-1995:16). Arbeidsinnvandrarane kom ofte frå land som Tyrkia eller Pakistan, og sjølv om den eigentlege planen var å returnere til heimlandet etter eit par år, blei veldig mange av arbeidarane ”sugd opp av en norsk livsstil” (Eriksen og Sørheim 1994:26) og derfor verande i landet likevel. På 80- og 90-talet kom ei anna bølge innvandring til landet. Denne gongen var innvandrarane stort sett flyktningar frå krigsherja land som Somalia og Etiopia, som måtte rømme frå heimlandet sitt på grunn av tilhøva der (op.cit.:27). I dag er faktisk dei aller fleste innvandrarane i Noreg ”usynlege”, i og med at dei største gruppene av ikkje-norskfødde er folk frå andre nordiske land, USA og Storbritannia (op.cit.). Per 1. januar 2004 var svenskar og danskar dei to klårt største innvandringsgruppene i Noreg, og samanlagt utgjorde dei 13,77 % av den totale innvandrarbefolkninga (St.meld. 49 2003-04:22).

Sidan slutten av andre verdskrigen har Noreg altså teke i mot både arbeidsinnvandrarar og asylsøkjjarar, og tala på minoritetsspråklege menneske i Noreg stig framleis. Frå 1990 til 2004 dobla innvandrarbefolkninga i Noreg seg. Talet på innvandrarar frå ikkje-vestlege land har auka mest. I 2004 utgjorde denne gruppa 72 % av innvandrarbefolkninga (St. meld. 49 2003-04:21). Det same året hadde 7,6 % av befolkninga i Noreg, om lag 349 000 menneske, to foreldre fødde utanfor Noreg. Om vi i tillegg reknar med dei som har ein av foreldra sine fødd i utlandet, blir prosentdelen av nordmenn med bakgrunn i språklege minoritetar omtrent 12 % og inkluderer 542 000 – over ein halv million – menneske (op.cit.). I hovudstaden finn ein den høgaste innvandrantettleiken. Per 01.10. 2007 utgjorde elevar frå språklege minoritetar 38 % av den samla elevmassen (Utdanningsetaten 2007). Desse over 50 000 elevane representerer over 125 ulike språkgrupper (op.cit.).

Innvandrarane som kjem til Noreg er altså mange, og dei er ulike. Det er alt frå svensk ungdom som har flytta til den norske hovudstaden for å jobbe, til flyktningar som rømmer frå terror og krig i eit heimland langt borte frå Noreg. Grunnane til innvandring kan grovt delast inn i fire grupper: Flukt, arbeid, utdanning og familiegrunnar (St. meld. 17 1996-

97:26-27). Det er mange flyktningar og arbeidsinnvandrarak, men den aller største innvandringsgruppa er per 01.01.04 dei som kjem på grunn av familiesameining (St. meld. 49 2003-04:21). Inkludert i denne gruppa er dei som kjem for å bli sameint med familie som allereie bur her, men det er òg dei som til dømes inngår ekteskap over landegrensene, som stiftar nye, internasjonale familiar.

2.3 Fritaksregelen i eit historisk perspektiv

Ein konsekvens av den sterke innvandringsauken til Noreg er at den norske skulen stadig blir meir språkleg og kulturell heterogen. Dette er noko verken styresmaktene eller dei som lagar læreplanane, kan la vere å ta inn over seg. Regelen som gir elevar med andre morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk fritak frå vurdering i norsk sidemål, ser ut til å vere tufta på prinsippet om tilpassa opplæring. Mange elevar som har bakgrunn i andre språk og kulturar, har gjerne ikkje dei same føresetnadane for å lukkast i den norske skulen som majoritetselevane har. Difor er det viktig at skulen møter dei minoritetsspråklege elevane der dei er, og hjelper dei til å yte mest og best mogleg. Føremålet med dette kapitlet er å sjå nærare på prinsippet om tilpassa opplæring på eit generelt grunnlag, og deretter meir spesifikt sjå på korleis dette prinsippet har verka inn på sidemålsundervisninga og fritaksregelen. Utgangspunktet er dei fire siste læreplanane: M74, M87, L97 og LK06.

2.3.1 Tilpassa opplæring i den norske einskapsskulen

Den norske skulen har som målsetjing å vere ein skule for alle, og den skal gi like moglegheiter for alle slags elevar uansett språk, kjønn, etnisitet osv. (Hvistendahl 2005:69). Prinsippet om einskapsskulen har vore lovfest sidan 1936. I all hovudsak går dette ut på at alle norske barn skal ha lik rett til lik utdanning. Skulen skal vere open for alle, motverke skilnadar i samfunnet og skape samhald:

”Ideen om enhetsskolen har vært et bærende element i hele etterkrigstidens skolepolitikk, og nært knyttet til målet om lik rett til utdanning. Prinsippet om alles rett til en tilpasset opplæring og undervisning i et samordnet, felles skolesystem bygget på den samme læreplan, er fortsatt bærebjelken og drivkraften i arbeidet for videreutvikling av skolen” (NOU-9-1995:63)

Sjølv om alle barn har rett til lik utdanning, betyr ikkje dette at alle elevar er like. For at alle skal ha same sjanse til å kome seg gjennom skulesystemet, må opplæringa vere tilpassa den enkelte eleven sine evner og føresetnader. I dag er dette lovfest i §1-3 i opplæringslova. Tilpassa opplæring er eit grunnleggjande prinsipp for all undervisning i den norske skulen (Bachmann og Haug 2006:7). I eit norsk klasserom er det rom for alle slags elevar, og ein av dei viktigaste jobbane ein lærar har er heile tida å ta stilling til korleis han eller ho kan tilpasse opplæringa til dei ulike elevføresetnadane (Engelsen 2002:148). Sjølv om vi har ein einskapsskule, skapar vi større skilnadar dersom vi behandlar alle likt (St. meld. nr. 30 2003-2004), nettopp fordi alle er forskjellige. Hvistendahl (2005:69) understrekar at einskapsskulen har fungert sosialt inkluderande på den måten at den har utvida den formelle like retten til utdanning for alle opp til stadig høgare utdanningsnivå og for stadig nye grupper.

2.3.2 Tilpassa opplæring: sidemål og minoritetselevar i læreplanane

Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74)

Allereie med Mønsterplan for grunnskulen 1974 kom det ein alternativ læreplan i norsk for ”elevar som ikkje har norsk som morsmål eller hovudspråk”: Norsk som framandspråk (M74:128). I 1974 viser omgrepet ”språklege minoritetar” først og fremst til samar og kvenar. Kapitlet ”Elevar i språkblandingsdistrikt” (op.cit.:71-73) er dedisert til samiske elevar, og først i det siste avsnittet på tre liner kjem det informasjon om at det også vil vere aktuelt i norsk skule framover å gi opplæring til born av foreldre som kjem til landet som framandarbeidarar. Faget Norsk som framandspråk hadde fire målsetjingar for minoritetselevane: det skulle ta sikte på å gi elevane praktisk språkkunnskap som kunne gi dei betre høve til munnleg og skriftleg kontakt, det skulle hjelpe dei å leggje eit så godt grunnlag som mogleg for vidare opplæring i norsk, faget skulle byggje opp ei positiv innstilling til språket, og det skulle vere med på å gi elevane ei naturleg innføring i norsk miljø (op.cit.:128). Undervisninga i norsk som framandspråk skulle vere eit tilbod til minoritetsspråklege born frå skulegangen tok til, og den skulle følgje elevane oppover ”så lenge det er naudsynt” (loc.cit.). Når elevane hadde nådd målsetjingane og var budde til å følgje den vanlege norskundervisninga, skulle dei altså kunne gå over til denne.

Det står ingenting verken om nynorsk og bokmål eller hovudmål og sidemål i Norsk som framandspråk frå 1974. Her er det ”norsk” som gjeld, og elevane skulle bli vurderte etter høyreforståing, munnleg uttrykksevne, leseforståing og uttrykksevne (op.cit.:131). Når det gjeld sidemålsemnet i den ordinære norskplanen frå M74, Norsk med skriftforming, utgjer ”kjennskap til sidemålet” eitt av seks hovudemne i faget som elevane blei vurderte i (op.cit.:111). Denne læreplanen syner ei stor forståing for at tilpassa opplæring er viktig, spesielt når det gjeld sidemål: ”det er nødvendig med sterk individualisering av arbeidet med sidemålet. De skriftlige oppgaver må være tilpasset elevenes ulike ferdighet, slik at elevene kan arbeide i det tempo som passer hver enkelt” (op.cit.:109). Her skulle alle opparbeide ”kjennskap til sidemålet”, og alle som følgde denne læreplanen, anten det var etnisk norske born eller minoritetsspråklege overgangselevar, skulle bli vurderte.

Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87)

I M87 kom omgrepet ”språklege minoritetar” for første gong inn i læreplanen, og ifølgje NOU-melding 12 (1995) var dette eit gjennombrut for integreringsmålsetjinga⁵ i skulen. No var det ikkje berre barn av framandarbeidarar og samar som utgjorde språklege minoritetar, men mange fleire og ulike innvandrarar prega på ulik måte norsk skule. Som i M74 utgjorde temaet ”språklige minoriteter” eit eige kapittel i læreplanen (M87:36-49). Om ein samanliknar dei to kapitla, er det likevel tydeleg at M87 er prega av eit nytt og meir nyansert syn på innvandrarane. I M87 er dei framandspråklege sett på som ”en sammensatt elevgruppe” (op.cit.:36), og planen tek høgde for at dei minoritetsspråklige no utgjer fleire etnisitetar, ikkje lenger berre samar og kvenar. Når det gjeld tilpassa opplæring for dei minoritetsspråklege, står det at ”også disse elevene har rett til å få opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger” (op.cit.:37). Som eit ledd i dette, blei Norsk som andrespråk for språklige minoritetar lansert som eit eige fag i læreplanen, og gjaldt ”elever som har et annet morsmål enn norsk, samisk, dansk eller svensk” (op.cit.:187). ”Funksjonell tospråkligheit” og ”trygg kulturell identitet” er to nøkkelord frå denne læreplanen (op.cit.:38). I læreplanen er det understreka at å meistre norsk er essensielt for all vidare læring, og at det derfor må leggjast til rette for at minoritetselevane skal bli flinke i norsk

⁵ I motsetnad til assimileringslina, som hadde som føremål at innvandrarane skulle bli mest like nordmenn, handla integreringslina om at ”en utlending er en anerkjent og funksjonsdyktig del av samfunnet uten nødvendigvis å bli lik samfunnsmedlemmene for øvrig” (NOU 12-1995:19).

samtidig som dei skal bli funksjonelt tospråklege, til dømes ved at dei får undervisning i morsmål. Dette skal dei oppnå gjennom eit alternativt opplegg i forhold til dei ordinære elevane:

”Gjennom en målsetting som omfatter funksjonell tospråklighet, gjennom å vektlegge samlet språklig kompetanse ved at en skal se norsk og morsmål i sammenheng, er minoritetenes behov synliggjort på en ny måte” (NOU-12-1995:17).

I læreplanen Norsk som andrespråk står det at elevane på dei høgaste klassetrinna bør arbeide med lesetekstar både på nynorsk og bokmål, ”men det kreves ikke at de selv skal beherske bruken av mer enn én målform” (M87:187). Norsk som andrespråk var eit fag som i utgangspunktet var eit tilbod til elevar på grunnskulen. Med Reform 94 (R94) i vidaregåande opplæring blei dette alternativet for minoritetsspråklege også lansert her. Elevar med andre morsmål enn norsk kunne no følgje NOA-undervisninga heilt frå 1. klasse på barneskulen til 3. klasse på vidaregåande. Der Norsk som framandspråk i M74 var ein overgangsplan som tok sikte på at elevane skulle følgje undervisninga fram til dei var klare for å vere med på den ordinære norskundervisninga, var Norsk som andrespråk i M87 og R94 fullstendige fag i seg sjølv. Framandspråklege elevar kunne altså følgje denne som eit alternativ til den ordinære norskundervisninga. Med R94 blei reglane for skriving på sidemålet i vidaregåande dei same som på grunnskulen: ”som i grunnskolen norsk som andrespråk for språklige minoriteter, kreves det ikke skriveferdighet på sidemålet” (R94:2). Alle dei som følgde den ordinære læreplanen i norsk i M87, blei vurderte i både hovudmålet og sidemålet sitt.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

Med L97 blei faget norsk som andrespråk for språklege minoritetar ført vidare frå M87. Dei elevane som følgde norsk som andrespråk i staden for ordinær norskundervisning, var framleis fritekne frå vurdering og opplæring i å skrive norsk sidemål:

”Det kreves ikke at de elevene som følger læreplanen i norsk som andrespråk, lærer å skrive mer enn én målform, men de skal møte tekster på begge målformer og bli kjent med bakgrunnen for den norske språksituasjonen” (L97: Arbeidsmåter i faget).

”Prinsippet om at opplæringa skal vere i samsvar med evnene og føresetnadane til den enkelte eleven gjeld sjølvst ÷ også for elevar frå språklege minoritetar” står det i odelstingproposisjon nr. 36 frå 1996-1997. I denne proposisjonen, som ligg forut for L97 og den nye opplæringslova, blir det diskutert behovet for ein lovfest fritaksregel:

”For desse elevane vil eit opplæringstilbod som ikkje tek omsyn til at elevane ikkje meistarar norsk, vanskeleg kunne seiast å vere i samsvar med dei føresetnadane elevane har. (...) Grunnskolelova seier i dag ikkje noko meir presist om kva prinsippet om elevtilpassa opplæring inneber for elevar frå språklege minoritetar, korkje når det gjeld innhaldet, omfanget eller organiseringa av ei slik opplæring. (...) Departementet vil derfor gå inn for at det i ei ny opplæringslov vert gitt heimel til å fastsetje forskrifter om opplæring for elevar frå språklege minoritetar” (Ot.prp. nr. 36 1996-97:37-38).

Her står det altså at det er behov for at departementet skal kome med sentrale forskrifter som gjer at opplæringa blir betre tilpassa elevar frå språklege minoritetar. Som ein del av dette bør departementet gi forskrifter om vilkår for fritak, både for opplæring og vurdering i norsk sidemål (op.cit.:168-169). Tidlegare sto fritaket formulert direkte i læreplanane, men på desse tidspunkta var ikkje læreplanane forskriftsmessige og lovfest, slik dei er i dag. Derfor var det viktig å få lovfest rettane til minoritetselevane, og forslaget var då at desse rettane skulle inn i opplæringslova. På bakgrunn av denne proposisjonen, og som ei vidareføring av fritaket frå M87 og R94, gjekk fritaksregelen ut av læreplanane, men blei i staden fest i forskriftene til den nye opplæringslova som kom i tilknyting til skulereforma L97: ”Også andre elevar med andre morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk, har i alle høve rett til fritak frå vurdering i norsk sidemål” (Forskrift til opplæringslova §3-6).

I forskrifta står det for første gong nemnt at minoritetselevane har fritak for vurdering. Før var det formulert slik at dei skulle sleppe å lære seg å skrive sidemålet. I M87 var dei elevane som følgde læreplanen i Norsk som andrespråk, fritekne frå å lære seg sidemålet, mens dei minoritetselevane som eventuelt følgde den ordinære undervisninga, blei vurdert på lik line som alle andre. Med den nye opplæringslova blei derfor også dei elevane som følgde ordinær læreplan i norsk, men som hadde eit anna morsmål enn norsk, fritekne frå vurdering med karakter i norsk sidemål.

Læreplan for kunnskapsløftet (LK06)

Læreplan for kunnskapsløftet (2006) er den nyaste læreplanen, og gjeld både for grunnskulen og vidaregåande opplæring. Her finst ikkje lenger faget Norsk som andrespråk. I staden har elevar med anna morsmål enn norsk og samisk no ifølgje opplæringslova §2-8 rett til særskilt norskopplæring fram til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa. Om nødvendig har elevane òg rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, eller begge delar, og ”når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring

ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadane til elevane” (op.cit.).

Læreplanen i Norsk som andrespråk for språklege minoritetar har altså blitt erstatta av Læreplan i grunnleggjande norsk for språklige minoritetar. Denne planen kan brukast både på grunnskulen og i vidaregåande opplæring, og som i M74, er den ein overgangsplan. Den er nivåbasert, og elevane som følgjer den, skal utvikle seg frå nivå 1 til nivå 3. Meininga er altså at når elevane har nådd måla i nivå 3 i læreplanen, skal dei gå over til å følgje ordinær norskundervisning og bli vurdert i samsvar med denne. Dei elevane som følgjer den særskilte norskopplæringa, er etter forskrift til opplæringslova §1-11 fritekne frå både opplæring og vurdering i norsk sidemål, på lik måte som i dei gamle læreplanane for norsk som andrespråk. Dei elevane som anten følgjer, eller har gått over til, ordinær norskundervisning, men som likevel har andre morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk, er fritekne frå vurdering med karakter i norsk sidemål, etter forskrift til opplæringslova §3-6.

2.3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har eg vist at fag som Norsk som andrespråk og Særskilt norskopplæring, og fritaksregelen i forskrifta, ser ut til å vere tufta på ein tanke om at elevar frå språklege minoritetar også treng tilpassa opplæring, men på eit anna grunnlag enn ordinære elevar. I løpet av åra har det blitt stadig større forståing for at elevar frå språklege minoritetar må få rett til ei opplæring basert på at dei ofte ikkje har den same språklege tryggleiken i norsk som dei ordinære elevane. Språklege minoritetar og inkludering i norskfaget er eit tema som blir stadig meir aktuelt di fleire minoritetsspråklege som går i den norske skulen. Tittelen for Språkdagen 2008 er ”Norsk for alle?” (Språkrådet 2008), og tek for seg problematikken med at mange framandspråklege meistrar norsk dårleg, og at dette igjen går ut over den totale læringa deira. At Språkrådet har valt dette som tema, kan seie noko om at dette er eit aktuelt og svært viktig tema i norsk skule i dag.

3. Forskingsstatus

Så vidt eg kjenner til har det ikkje blitt forska noko på fritaksregelen eller på kva sidemålsundervisning elevar frå språklege minoritetar får. Derimot har det blitt forska mykje generelt på sidemålsundervisninga. Overordna siktemål har då vore å kartleggje haldningar til fagemnet eller korleis sidemålsundervisninga og meir spesifikt nynorskundervisninga faktisk går føre seg, både frå eit elev-, lærar- eller lærarstudentperspektiv. Som nemnt innleiingsvis er eit av formåla med denne avhandlinga å undersøke kva effekt fritaket kan ha på sidemålsundervisninga. Føremålet med dette er å finne ut om fritaksregelen kan fremme eller hemme ei god sidemålsundervisning. All forskning som tek sikte på å finne ut kva som fungerer og kva som ikkje fungerer, kan seiast å vere viktig for sidemålet og nynorsken sin del. Eg vil derfor presentere eit utval nyare forskning⁶ som er gjort på temaet, for å gi eit inntrykk av korleis den haldnings- og handlingsmessige stoda er både blant lærarar, lærarstudentar og elevar. Ettersom sidemålsundervisning også er språkundervisning, vil eg derfor kort presentere nyare forskning som er gjort på språkforståinga til majoritets- og minoritetsspråkleg ungdom i Noreg i dag.

3.1 Forsking om nynorsk som sidemål

3.1.1 Elevhaldningar

Fleirspråklege lærebøker og språkhaldningar

Kjell Lars Berge, Randi Solheim og Anne Charlotte Torvatn har jobba med ei evaluering av fellesspråklege lærebøker i samfunnslære, det vil seie bøker der halvparten av kapitla er på nynorsk og halvparten er på bokmål. Prosjektet har hatt både sosiologar og språkforskarar med på laget, og tilnærmingane har vore både kvantitative og kvalitative. Eit av hovudmåla til prosjektet har vore å sjå nærare på korleis dei fleirspråklege lærebøkene på ulike måtar har påverka elevane sin læringssituasjon og fagleg læring (Berge m.fl. 1998:1). Nokre

⁶ Av omsyn til omfanget til oppgåva kan eg ikkje gje ei fullstendig oversikt over all sidemålsforskning her. Sjå t.d. nettsidene til Nynorsksenteret (2008a) for ei liste over akademiske tekstar som på ulike måtar tek føre seg nynorskundervisning.

sentrale resultat frå tidlegare rapportar frå prosjektet viser at for det store fleirtalet av elevane hadde språkdelinga lite å seie for kva dei fekk ut av samfunnslærebøkene. Dei fleste forsto det meste uavhengig av målform. Det viser seg at mens nynorskelevane hadde få problem med språkdelinga, hadde fleirtalet av bokmåselevane negative haldningar til nynorsk, og opplevde derfor delinga som problematisk. Då elevane blei bedt om å konkretisere haldningane sine, viste det seg at dei fleste eigentleg forsto det meste av nynorsktekstane likevel, og mange hadde eit lite medvite forhold til haldningane sine (op.cit.:3):

”Så å si ingen elever hadde uttalte språkpolitiske standpunkter. I det hele tatt var språksituasjonen i Norge et tema som elevene i svært liten utstrekning var interessert i. Likevel hadde mange elever utviklet stereotypiske fordommer om nynorskbrukere og nynorskbruk, som preget deres syn på målformen” (Berge og Skog 1998:35).

I rapport nummer 7 (Berge m.fl. 1998) blir grundige djupnestudier av fire ulike klassar presenterte. Klassane er ulike yrkes- og allmennklassar på by- og bygdeskular med ulik prosentdel minoritetsspråklege (op.cit.:5-6). Forskarane følgde desse elevane gjennom eit heilt skuleår, og den rike empirien byggjer då på observasjon, intervju med lærarar og elevar, analyse av skriftleg materiale, samtale om tekstar, testar i lesedugleik og utdrag frå spørjeskjema (op.cit.:6-9). Ein konklusjon er at dei haldningane elevane har til nynorsk, er sentrale for korleis dei opplever ordninga med språkdelte bøker (op.cit.:363). Storparten av bokmåselevane har negative haldningar til det nynorske språket, og dette er ein tendens som er gjennomgåande for bokmåselevar på landsbasis (op.cit.:364). Trass i dette fann forskarane ut at sjølv om språkhaldningar er viktige og stor grad spelar inn på opplevinga elevane har til dei språkdelte lærebøkene, er haldningane til nynorsk i mange tilfelle underlagt andre forhold som verkar meir inn på den totale læringssituasjonen: ”Mange gav klårt uttrykk for at dei var sterkt imot både nynorsk og fellesspråklege lærebøker. Då vi etter kvart blei betre kjende med elevane, såg vi at dei direkte konsekvensane av desse språkhaldningane ikkje alltid var like store, og at reaksjonane som regel hang nøye saman med den enkelte eleven si oppleving av faget og skulen generelt” (Berge m.fl. 1998:385).

Svært mange elevar er automatisk negative til nynorsk, og grunnar til dette er mellom anna at dei manglar store kunnskapar om språksituasjonen i Noreg. Mange ser heller ikkje koplinga mellom sidemålsdelen av norskfaget og den nynorske målforma i samfunnet. Av den grunn identifiserer dei seg verken med nynorsk eller nynorskbrukarar. Mange har òg fått ei negativt innstilling til nynorskundervisning gjennom stort grammatikkfokus på

grunnskulen, og dessutan møter mange berre nederlag når det gjeld nynorsk. Resultata frå lesetestane viser at det ikkje var nokon signifikant skilnad på kor fort elevane las tekster på nynorsk eller bokmål (Berge og Skog 1998:36). Det var ein svak skilnad i prestasjonane når det gjaldt leseforståing, men det viste seg òg at ein god bokmålslesar var ein god nynorsklesar, og ein svak bokmålslesar var ein svak nynorsklesar. Det er altså først og fremst elevane sine generelle lesedugleikar som viser seg å ha mest å seie (op.cit.). I tillegg har forskarane funne ut at elevane systematisk overvurderer dugleikane sine i bokmålslesing, mens dei like systematisk undervurderer nynorskdugleikane sine (op.cit.:36-37). Undersøkinga viser at svært mange bokmålselevane i landet har negative haldningar til nynorsk, og desse kan vere både medvitne og umedvitne, reflekterte og ureflekterte. Det er interessant at mange av dei minoritetsspråkleg viser seg å ikkje ha markerte haldningar til nynorsk, i motsetnad til dei majoritetsspråklege. Ein bosnisk gut i ein yrkesfagleg klasse meiner at sidan han ikkje har store problem med å forstå nynorsk, kan umogleg dei norske klassekameratane hans ha det verre: *"Tror ikke dem har problem, men... de bare liker ikke nynorsk. Jeg vet ikke hvorfor de liker de ikke"* (Berge m.fl. 1998:26). Som ein konklusjon kan ein altså seie at haldning og innstilling til eit fag eller eit fagemne, og til skule og skularbeid generelt, kan ha mykje å seie både for motivasjonen til å lære faget/fagemnet.

Elevhaldningar til nynorsk

Anne-Berith Råbu (1997) har skrive ei hovudoppgåve om haldningar til nynorsk som sidemål blant elevar i ungdomsskulen og i vidaregåande opplæring i Stavanger. Ut frå tre ulike metodar (matched guise, spørjeundersøking og intervju) er ho ute etter å stadfeste eller å avkrefte fem hypotesar, for å få ei betre forståing av kva haldningar elevar har til nynorsk som sidemål. Den første hypotesen er at elevane i all hovudsak vil vere negative til sidemålsopplæring. Dette er ein hypotese ho kan stadfeste på eit empirisk grunnlag: størsteparten av elevane liker nynorsk dårleg, og så mange som 20 % ser ingenting positivt ved å lære seg målforma (op.cit.:132). Det er nytteargumentet som står sterkast, og det er eit utbreidd syn at nynorsk er unødvendig (op.cit.:133). Den andre hypotesen stadfester at jenter er meir positive til nynorsk enn gutar. Råbu forklarar dette med at jenter ofte er meir pliktoppfyllande enn gutar, og ho tek opp tema som kjønnsrollemønster og forventningar for å forklare kvifor jentene har meir positive haldningar enn gutane (op.cit.:143). Den tredje hypotesen går ut på at elevar på vidaregåande skule er meir positive til nynorsk enn elevar på ungdomsskulen, men resultata viser at det ikkje er ein særskild skilnad mellom dei to

gruppene (op.cit.:146). At elevane har stereotype oppfatningar av nynorskbrukarar, er ei hypotese som derimot blir stadfesta. Mange elevar har stereotype bilete av nynorskbrukarar, og mange av desse er negative (op.cit.:150). Den siste hypotesen viser seg å vere riktig: Råbu viser at dei tre faktorane haldning til nynorsk språk, haldning til nynorskbrukarar og haldning til sidemål heng saman og gjensidig påverkar kvarandre (op.cit.:152). Alt i alt presenterer Råbu eit bilete av korleis desse Stavanger-elevane ser på det nynorske språket, på nynorsk som sidemål og på nynorskbrukarar, og ho konkluderer med at det er ein vanskeleg situasjon. For å forbetre situasjonen foreslår ho ulike tiltak som til dømes auka kompetanse i nynorsk som sidemål og meir sidemålsdidaktikk for lærarane, meir fokus på språkhistorie og dialektar, eit anna karakterfokus, og meir forskning på feltet (op.cit.:154-159).

3.1.2 Lærarhaldningar og undervisningspraksis i Oslo-skulen

Bjørn Slettemark (2006) har undersøkt lærarhaldningar og undervisningspraksis blant norsklærarar på ungdomsskulen i Oslo. Gjennom ei metodetriangulering gir undersøkinga hans eit bilete av korleis stoda er i osloskulen i dag.

Dei fleste norsklærarane som deltok i undersøkinga, meiner at dei har god oversikt over nynorske skriftspråknormer: 91,8 % sa seg heilt einige eller einige i dette (op.cit.:63). 74 % er heilt einige eller einige i påstanden om at det er fint at nynorsk og bokmål er sidestilte norske skriftspråk (op.cit.:61), og over 70 % av informantane er heilt einige/einige i at opplæring i nynorsk som sidemål aukar språkleg medvit og at det bidreg til å oppretthalde språkleg mangfald i Noreg (op.cit.:65). Alle desse tala vitnar om positive språkhaldningar blant norsklærarane i Oslo. Likevel meiner over halvparten av informantane at det ikkje bør vere opplæring i skriftleg sidemål i det heile teke, og 60% meiner at dagens sidemålsordninga bør opphøyre (op.cit.:65-66).

Slettemark konkluderer med at over halvparten av norsklærarane i undersøkinga har ei meir negativ enn positiv haldning til nynorsk som sidemål (op.cit.:93). Trass i dette har han funne ei svak positiv gjennomsnittshaldning til nynorsk som sidemål. Dette kjem av at talet på lærarane som er markert og sterkt positive til nynorsk, er vesentleg høgare enn talet på dei som er markert og sterkt negative. Her er fordelinga 26 % positive og 8,6 % negative

(op.cit.). Slik lærarane ser det er den faktoren som bidreg til flest problem elevane sin manglande motivasjon og den sterke motviljen mot språket:

”Når en norsklærer møter svært negative elevholdninger, kan også lærerens holdning – og ikke minst lærerens motivasjon knyttet til disiplinen – påvirkes i negativ retning, med det resultat at undervisninga i større grad blir kjedelig og uinspirerende. Samtidig kan kausaliteten ha motsatt retning, ved at negative lærerholdninger avfører negative elevholdninger. I de fleste tilfeller står antagelig elevholdninger og lærerholdninger i et gjensidig påvirkningsforhold.” (op.cit.:91)

Over halvparten av norsklærarane opplyser om at hausten i 9. klasse er det mest vanlege tidspunktet å starte nynorskundervisninga, og Slettemark gjer eit poeng ut av at dette er oppsiktsvekkjande med tanke på at L97 (den gjeldande læreplanen på tidspunktet) klårt spesifiserer at nynorsk skal brukast som arbeidsspråk frå 8. klasse av (op.cit.:72). Det som kjenneteiknar undervisningspraksisen på ungdomsskular i Oslo, ser altså ut til å vere at undervisninga kjem seint i gong og har eit relativt lite omfang (op.cit.:93). Alt i alt understrekar Slettemark at studien hans ikkje teiknar noko heilsvart bilete av sidemålssituasjonen i Oslo, men at det samtidig er klårt at mykje kan og bør gjerast for å forbetre situasjonen (op.cit.:94). Slettemark peiker på to særskilde tiltak: tidleg start med nynorskundervisning og inkludering av nynorsk som bruksspråk i andre fag (loc.cit.).

3.1.3 Nynorsk i bokmålsland

Anne Steinsvik Nordal (2004) har skrive rapporten *Nynorsk i bokmålsland* som ein del av forstudien til forskingsprosjektet *Nynorsk som sidemål*. Målet for undersøkinga var å kartleggje korleis lærarar i Bærum ser på den nynorskundervisninga dei driv. I 2002 fekk avgangselevane frå Bærum svært dårlege resultat på sidemålseksamen, og dette var grunnen til at det blei sett i gang eit prosjekt kalla *Betre sidemålundervisning i Bærum* i åra 2003-2005. Her var siktemålet å betre situasjonen, mellom anna ved å lage ein ressursbase til hjelp for lærarar som synst sidemålundervisning er vanskeleg. Prosjektet blei sett i gang av Bærum mållag og lærarar på skular i området. Eit viktig mål for dette prosjektet var å kartlegge stoda, og Nordal sitt forprosjekt er ein del av dette.

I alt er 88 respondentar frå åtte ulike ungdomsskular i Bærum med på denne undersøkinga. 63 % har universitetsutdanning, 21 % har høgskuleutdanning og 14 % er utdanna ved både institusjonar (Nordal 2004:9), noko som tilseier at lærarane er høgt utdanna. Som i undersøkinga til Slettemark, meiner dei fleste lærarane at dei har god fagleg dugleik i

nynorsk. 73 % meiner at dei sjølve har nok fagleg kunnskap om nynorsk til å gi ei fullgod sidemålsundervisning. Den faglege sjølvtiliten til lærarane aukar proporsjonalt med vektal dei har i norsk (op.cit.:13-14). Likevel meiner berre 22 % at lærarutdanningane gir god nok opplæring i nynorsk (op.cit.:12). 60 % av lærarane meiner òg at det er vanskelegare å bruke nynorsk enn bokmål som undervisningsspråk (op.cit.:18). Heile 90 % har ikkje inntrykk av at elevane synst dei har noko utbytte av å lære seg nynorsk (op.cit.:22), og 61 % meiner at det ikkje er ein fordel å lære seg å skrive begge målformane på skulen (op.cit.:23). Berre 9 % i undersøkinga meiner at det er dei, lærarane, som har størst påverknad på haldningane elevane har til nynorsk. Dei fleste meiner at foreldre, vener og media er viktigare (op.cit.:25).

Dei ulike lærarane i Bærum tek til med sidemålsundervisninga på ulike tidspunkt. I underkant av 40% startar på 8. trinn, nesten 60% startar på 9. trinn og 4% startar på 10. trinn (op.cit.:16). Også Nordal påpeiker at dette er i strid med intensjonane i L97.

Nordal konkluderer med at lærarane i Bærum stort sett er positive til nynorsk. Likevel ser også ho at mykje kan og bør gjerast, og peiker på tre tiltak ho ser på som gode for å forbetre situasjonen ut frå resultata ho har funne: 1) tidleg start og sidemålsundervisning på alle tre åra på ungdomsskulen og betre integrering av nynorsk i norskfaget, 2) meir vidareutdanning og fagleg påfyll for lærarane og 3) meir og betre fokus på nynorsk som sidemål på lærarutdanningsinstitusjonane (op.cit.:29).

3.1.4 Motivasjon for nynorsk

Sven-Erik Rise (2007) har dedisert masteravhandlinga si til motivasjon for nynorsk. Han har brukt lærarar og elevar i to klassar på ein vidaregåande skule i Oslo som respondentar, og undersøkte om elevane sin motivasjon for nynorsk kan ha samanheng med læraren si innstilling til faget.

Etter ei pilotundersøking har Rise funne dei klassane på ein skule som skilde seg mest frå kvarandre med tanke på eigenmotivasjon og lærarmotivasjon (op.cit.:34). Desse to klassane er brukte i undersøkingane. Det ser ut til å vere ein viss samanheng mellom lærar- og elevmotivasjon. Den klassen som presterte best, hadde ein lærar som var engasjert i faget. Denne klassen meinte at engasjementet til læraren har mykje å seie for faget. Den klassen som presterte dårlegast, hadde ein mindre motivert lærar (op.cit.:86).

Lærarane i begge klassane meiner at dei negative haldningane elevane har til nynorsk er moteprega og så sterke at det er vanskeleg eller umogleg å gjere noko med. Lærarane og skulen derfor på seg sjølve nærast som makteslause oppi det heile (op.cit.:87). Elevane meiner derimot at det faktisk er skulen som har størst påverknadskraft på deira haldningar til nynorsk. Rise meiner at dette ei form for ansvarsfråskriving frå læraranes side (op.cit.:87).

Problemet, slik Rise ser det, er at få elevar har ein naturleg, indre motivasjon for å lære seg nynorsk. Når lærarane i tillegg gjer minimalt for å få opp statusen til faget eller å prøve ut nye metodar for å auke motivasjon for læring, blir dei negative haldningane forsterka. Elevane sine negative haldningar smittar over på læraren og hans/hennar motivasjon til nytenking, og vice versa (op.cit.: 89-90). Dette kan gi støtte til Slettemark (2006:91) sine funn nemnt over. Lærarutsagn som t.d.: ”Jeg sitter ikke akkurat på lærermøter og skryter av hvor kult nynorsk er. Det skulle tatt seg ut for resten av gjengen!” (Rise 2007:71) kan seie mykje om kva status nynorsk har på denne skulen. Alt i alt ser Rise at det er ein tydeleg samanheng mellom elev- og lærarmotivasjon, sjølv om funna hans er for små til at ein kan generalisere resultatet vidare. Denne undersøkinga nyanserer likevel funna til Nordal (2004) og Slettemark (2006). Det mest interessante er kanskje at lærarane ser på seg sjølve som dei med minst påverknadskraft, mens elevane faktisk meiner det motsette, at lærarane er dei viktigaste medspelarane når det gjeld haldningar. Lærarhaldningar kan altså sjå ut til å verke inn på elevane sine haldningar.

3.1.5 Sidemålsundervisning på landsbasis

I 2006 gjennomførte TNS Gallup i regi av Utdanningsetaten ei stor landsomfattande undersøking av sidemålsundervisning (Wedde 2006). Føremålet var å få meir innsikt i blant anna kompetansenivået til norsklærarane, organiseringa av sidemålsundervisninga, lærarane si vurdering av elevane sine dugleikar i sidemål, motivasjon, karakterar og arbeidsmetodar. Lærarar, rektorar og elevar ved 584 ungdomsskular og alle vidaregåande skulane i landet var med på undersøkinga⁷. Det kan vere interessant å samanlikne denne store og landsomfattande undersøkinga med dei mindre undersøkingane vist til over.

⁷ Les meir om metode, utvalg og gjennomføring hjå Wedde 2006:6-8

Når det gjeld lærarane sine egne vurderingar av dugleik og engasjement i sidemålsundervisninga, samsvarar denne undersøkinga med funna til både Slettemark og Nordal. Totalt meiner 81% at dei er fagleg kompetente til å drive sidemålsundervisninga, og 82% seier at dei er engasjerte i undervisninga. 85% av rektorane meiner at tilhøva ligg godt til rette for god sidemålsopplæring på skulen deira, mens 95% seier at norsklærarane ved skulane i liten grad har fått faglege oppdateringar når det gjeld sidemålsdidaktikk. 44% av lærarane ville ha takka ja til etter-/vidareutdanning i nynorsk som sidemål, sjølv om 78% av bokmålslærarane meiner at dei har gode nok kunnskapar i nynorsk (op.cit.:11).

Det som spelar positivt inn på bokmålselevane sitt forhold til nynorsk, er hovudsakleg tre faktorar: tidleg oppstart med sidemålsundervisning, om tilhøva ligg til rette for god sidemålsundervisning og signifikansen av å ha nære slektningar eller vener som bruker nynorsk (op.cit.:14).

Undersøkinga til TNS Gallup kan altså gi støtte til Nordal og Slettemark sine funn. Norsklærarane ser på seg sjølve som flinke og engasjerte, men meiner problemet ligg i manglande motivasjon blant elevane. Både Slettemark (2006:63) og Nordal (2004:24) tek atterhald om at undersøkingane ikkje kan avdekkje ein eventuell diskrepans mellom sjølvrapportert og faktisk kompetanse. I både Slettemark, Nordal og Rise sine undersøkingar meiner lærarane at det er verda utanfor skulen som har størst påverknadskraft når det gjeld haldningar til nynorsk. Lærarane sjølve er nærast ”makteslause” i den forstand at elevane sine haldningar er så negative frå før av at det er vanskeleg å gjere noko med det. Dette blir støtta av Utdanningsdirektoratet si undersøking: av dei lærarane som meiner at forholda ikkje ligg godt til rette for god sidemålsundervisning, oppgjer 79,1 % elevane sin (manglande) motivasjon som hovudårsak (Wedde 2006:30). Det er eit tankekors at då elevane i Rise (2007:87) si undersøking peiker på lærarane som dei viktigaste støttespelarane når det gjeld motivasjon for nynorsk.

Slettemark, Nordal og Wedde sine undersøkingar viser i tillegg tydeleg at dei fleste lærarane meiner at lærarutdanningsinstitusjonane er for dårlege på opplæring i nynorskdugleikar og sidemålsdidaktikk, og dette samsvarar med Rise si undersøking. Det kan altså sjå ut til at om noko skal gjerast med nynorsksituasjonen, må det først skje noko med lærarane og lærarutdanningsinstitusjonane.

3.1.6 Lærarstudentane

Johanne Nordhagen (2006) undersøker allmennlærerstudentar sine personlege og yrkesprofesjonelle haldningar til nynorsk som sidemål i skulen ved hjelp av spørjeskjema, intervju og ei skjult haldningsundersøking (op.cit.:47).

Den skjulte haldningsundersøkinga blei delt ut til alle allmennlærerstudentar i heile Noreg. Nordhagen trakk lodd om kva målform ho skulle bruke i breva til dei ulike høgskulane, og føremålet var å avdekkje ei eventuell uvilje mot å svare på undersøkinga knytt til kva målform den blei sendt ut på (op.cit.:53). Det stemte ikkje at studentar i større grad let vere å svare på undersøkinga når den var på nynorsk, så denne hypotesen blei forkasta.

Den andre hypotesen var at dei med bokmål som hovudmål er meir negative til sidemål enn dei med nynorsk som hovudmål. Dette viste seg å stemme. 55% av bokmålsbrukarane opplyste om at dei var negative til sidemål, mens berre 14% nynorskbrukar svara det same. Fleirtalet av studentane som svara på denne undersøkinga (89 %) meiner likevel at eventuelle negative haldningar til sidemålsundervisning skal skjulast for elevane (op.cit.:71-72).

209 studentar frå Allmennlærerutdanninga på Høgskulen i Oslo svara på den omfattande spørjeundersøkinga til Nordhagen. Nokre av funna er at mange studentar har ei personleg negativ haldning til nynorsk, men mange meiner likevel at nynorsk er nyttig. Fleirtalet av allmennlærerstudentane gruar seg til å undervise i nynorsk som sidemål, og informantane er generelt meir negative til sidemålsundervisning enn dei er til skriftspråket nynorsk. Dei fleste studentane meiner ikkje at sidemålsopplæring bidreg til at elevane blir dårlegare til å skrive på hovudmålet sitt. Yrkesprofesjonaliteten til studentane er tilsynelatande sterk.

I tillegg til dette intervjuet Nordhagen fire allmennlærerstudentar med bokmål som hovudmål. Desse ser ein klår samanheng mellom dårleg dugleik i nynorsk og negative haldningar til sidemålsundervisning. Informantane meiner at dei yrkesprofesjonelle haldningane til sidemål på Høgskulen er positive, men samstundes at det er mest fokus på grammatikk og ikkje didaktikk på allmennlærerutdanninga. Ein informant påpeikar den eventuelle diskrepansen mellom sjølvrapporterte og faktiske haldningar. Det er forventa at lærarar skal ha positive haldningar til sidemålsundervisninga, og dette kan påverke svara frå spørjeundersøkinga (op.cit.:110).

Nordhagen avsluttar avhandlinga med å understreke det same som Nordal og Slettemark, nemleg å påpeike at det er ein skilnad mellom intendert og faktisk handling. Ho ser eit behov for å gjere kommande lærarar meir medvitne på det yrkesprofesjonelle ansvaret dei har for sidemålsundervisninga, og at ei didaktisering av sidemålsundervisninga i norskfaget trengst (Nordhagen 2006:117-119).

3.1.7 Forsøk med valfritt sidemål i Oslo-skulen

I perioden 2004-2007 blei eit prøveprosjekt med valfri skriftleg sidemålsopplæring gjennomført ved ni vidaregåande skular i Oslo. For alle elevane i prosjektet var sidemålet nynorsk. Prosjektet blei evaluert av forskingsinstituttet NIFU STEP, og resultata blei publisert hausten 2007. Forsøket var resultat av ein lang politisk prosess der forslaget til slutt fekk fleirtal i Oslo bystyre som eit kompromiss mellom AP, KrF, Høgre og Framstegspartiet (Vibe og Borgen 2007:9). Elevane ved prøveskulane skulle sleppe vurdering i skriftleg sidemål, men dei skulle likevel ha undervisning i emnet. Det var formulert fem mål for forsøket: å betre 1) skriftleg dugleik i hovudmålet, 2) lesedugleik, 3) munnleg framstillingsevne, 4) haldningar til norskfaget generelt og 5) haldningar til sidemålet spesielt (op.cit.:10). Evalueringa av forsøket viser at den skriftlege dugleiken til elevane i hovudmålet blei litt betre. Forsøket har likevel ikkje hatt effekt på lesedugleiken eller den munnlege framstillingsevna til elevane, og har hatt lite å seie for elevane sine haldningar til norskfaget generelt. Forsøket hadde derimot ein svak positiv effekt på haldningane til nynorsk, og det er dei svake og middels svake elevane som har opplevd dei positive effektane av å vere med i forsøket. Likevel er det fleire atterhald å ta:

”Vi må ta forbehold for at virkemidlene i forsøket, og da særlig den prosessorienterte skriveopplæringen med mappe som vurderingsform, kan gi en egen effekt på karakteren i skriftlig hovudmål. Vi må også ta forbehold for mulige virkninger på eksamenskarakteren av eksamensform, selskjonseffekter og rene effekter av å tilhøre gruppen av forsøks elever” (Vibe og Borgen 2007:13)

Vibe og Borgen meiner likevel at det vil vere urimeleg å sjå bort frå det faktum at forsøket har hatt positiv effekt på elevane sine dugleikar i hovudmålet og haldningar til sidemålet. Dei presiserer samtidig at den typen verkemiddel som er brukt i prosjektet, og resultata som er oppnådd, ikkje nødvendigvis krev eit fritak. Verkemidla det er snakk om her, er først og fremst prosessorientert skriving og at lærarane har fått tilbod om kurs innanfor didaktikk og kompetanseutvikling med vekt på å gi elevane eit inspirerende møte med norsk skriftkultur

(Vibe og Borgen 2007:11). Eit resultat som har blitt sett på som oppsiktsvekkende, er at dei elevane som valte vanleg sidemålsundervisning (det vil seie at dei fekk vurdering), fekk dårlegare karakter enn før. Dette skuldast mest sannsynleg at desse elevane ikkje fekk den sidemålsundervisninga dei hadde krav på, fordi mange av lærarane meinte det var ei ekstra utfordring å følgje opp denne elevgruppa, og dermed blei dei litt tilsidesett (op.cit.:10).

Denne evalueringa har møtt krass kritikk frå fleire hald. Kjell Lars Berge meiner det seier sitt at alle norske forskingsmiljø med kompetanse innanfor lese- og skriveforskning⁸, avviste å vere med på prosjektet: ”Et prosjekt som utdanningsdirektøren offentlig kalte ”seriøst”, ”godt og grundig”, var avfeid som det motsatte av alle forskningsmiljøer ”med dei rette kvalifikasjonane”” (Berge 2005). Berge viser at alle forskingsinstansane påpeikte at skrive- og lese- og lesedugleik er særskilte samansette kompetansar, og det er mange moglege årsaker til at eit menneske utviklar denne dugleiken og munnleg framstillingsevne. Denne kompleksiteten er vanskeleg å sjå bort frå, og utgjorde ein av fleire grunnar til at høgskulane og universiteta ikkje ville vere med på undersøkinga. Berge meiner den argaste motstandaren av skriftleg sidemålsundervisning er Oslo Høgre, og viser til skulebyråden i Oslo som meiner at sidemålsstilen må avskaffast fordi den står som eit hinder for utvikling av elevane sine dugleikar i hovudmålet. Den politiske budskapet i det heile er ”umulig å overse”:

”Det ble ikke sagt, men det var åpenbart for forskerne at byrådens problemstilling utelukkende var politisk begrunnet. Forskerne skulle forske på en problemstilling som ingen seriøse forskere ville finne på å ta alvorlig dersom de politiske miljøene ikke hadde insistert på det. Det var opplagt for alle at Høyres skulebyråd ville bruke prosjektets resultater i en kamp for å avskaffe obligatorisk sidemålsundervisning i skolen. (...) Men det er ikke uproblematisk å tvinge seriøse forskningsmiljøer til å produsere vitenskapelige fakta som kan brukes i denne politiske kampen. I demokratiske samfunn er en av bærebjelkene at forskningen må være uavhengig av politiske miljøer” (op.cit.).

Borgen m.fl. (2008) meiner at Berge og meiningsfellane hans på førehand hadde bestemt seg for at dette ikkje var legitimt å undersøke, og påpeiker at ”også blant universitetsforskere lever slike kampsaker i beste velgående”.

⁸ Avdeling for lærerutdanning (Høgskolen i Oslo), Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (Universitetet i Oslo), Institutt for nordistikk og lingvistikk, (Universitetet i Oslo), Universitetet i Stavanger og Ivar Aasen-instituttet (Høgskolen i Volda)

Debatten rundt denne undersøkinga viser først og fremst kor politisk betent temaet for forskinga, nynorsk som sidemål, er. Trass i dette, eller kanskje nettopp som eit resultat av denne iltre debatten, bestemte byrådet seg for å ikkje vidareføre ordninga med valfri skriveopplæring i sidemålsundervisninga:

”Disse medlemmer mener at den viktigste konklusjonen som kan trekkes ut av den evalueringsrapporten som foreligger, er at norskfaget i videregående skole bør styrkes og at denne styrkinga i særdeleshet må gjelde for undervisning i sidemålet, dvs. nynorsk. Disse medlemmer mener at byrådet i stedet for å velje tiltak som fritak, må sette fokus på fagutvikling” (Oslo kommune 2008b).

Dette betyr altså at framtidige søknadar om valfri skriveopplæring i sidemål i Oslo-skulen, vil bli avviste. Oslo-ungdom skal altså igjen vise at dei meistrar både bokmål og nynorsk etter 13 års endt grunnutdanning.

3.2 Det språklege mangfaldet i Noreg

*”Språket är den länk som vi har mellan människor”
(Skutnabb-Kangas 1986:13).*

Norskfaget i skulen er eit viktig språkfag. Å arbeide med norsk handlar om å utvikle morsmålskompetansen sin, noko som kan vere med på å setje standarden for kor godt ein greier å lære seg andre språk seinare i skulegangen og i livet. Nynorsk og bokmål er to skriftspråk som dei fleste skal meistre etter 13 års skulegang i Noreg. I dagens samfunn blir det stadig viktigare å kunne språk, og det står spesifikt i norsklæreplanen for Kunnskapsløftet (2006) at i dag, meir enn nokon sinne, treng vi menneske som meistrar nettopp språk. Eg vil no kort presentere nyare forskning som fokuserer på språkforståinga til norsk ungdom, for å vise korleis stoda ser ut til å vere i landet i dag.

3.2.1 Language Education Policy Profile: NORWAY

Language Education Policy Profile for Norway (LEPPN) er ein forskingsrapport utarbeidd av Utdannings- og forskingsdepartementet (2003-2004) saman med Europarådet. Rapporten slår fast at Noreg er eit svært rikt land, lingvistisk sett, men at dette er noko som ofte blir teke for gitt eller oversett. Rikdomen ligg i at norsk ungdom etter ti års grunnutdanning skal meistre mange språk: nynorsk, bokmål, engelsk, og eit tredje framandspråk. Dessutan forstår norsk ungdom si eiga og andre norske dialektar, i tillegg til svensk og dansk talemål. Somme

eleva har også kompetanse i samisk, finsk eller kvensk, mens andre igjen har eit ikkje-nordisk morsmål som dei meistarar ved sidan av alle dei andre språka. Alt i alt har norske born og unge generelt gode dugleikar i og om mange språk. Rapporten peiker på nordmenn allereie er deltakarar i eit fleirspråkleg samfunn ("the plurilingual experience"). Mange er ikkje er klåre over kor verdfull denne rikdomen kan vere, og på mange måtar ligg det eit stort læringspotensiale i dette språklege mangfaldet:

- (a) å vere medlem av eit fleirspråklege samfunn kan stimulere til refleksjon rundt språk, ofte på ein spontan og implisitt måte, og dermed auke det språklege medvit.
- (b) norske eleva ser ut til å få eit større og meir komplekst språkleg repertoar på grunn av dette mangfaldet, noko som gjer det enklare å få tak i informasjon og kunnskapar, i tillegg til at det aukar evner til å kommunisere
- (c) å tileigne seg fleire språk handlar om å lære seg ulike tilnærmingar og strategiar for læring, noko som har stor og viktig overføringsverdi
- (d) å lære og å lære om ulike språk og språkkulturar er viktige faktorar som kan vere med å skape og å stadfeste ein personlegdom, ein identitet og ei kjensle av å høyre til:

"Thus it is evident how much the plurilingual experience young people receive from the regional, national and international environment on the one hand, and the contribution of schooling on the other, together create a potential which is fundamental to the whole curricular project and to its declared aims." (op.cit.:25)

Rapporten frå Europarådet viser altså at det eksisterer eit stort språkleg mangfald i Noreg. Gjennom skulegang og aktiv deltaking i samfunnet blir norsk ungdom ein del av den språklege variasjonen i landet. Rapporten påpeiker at det ligg store moglegheiter for vidare læring i dette mangfaldet, og spørsmålet er om fleire ressursar bør setjast inn for å gi elevane meir kunnskapar og medvit om denne språklege refleksjonen, som kan resultere i meir positive språkhaldningar (op.cit.).

3.2.2 Interskandinavisk språkforståing

I 2005 blei det publisert ein forskingsrapport som tek for seg den interskandinaviske språkforståinga til ungdom frå Sverige, Noreg og Danmark. Denne undersøkinga kan stadfeste og vidareføre Utdannings- og forskningsdepartementet og Europarådet sine

konklusjonar om at nordmenn har eit stort og godt potensiale for språklæring. Rapporten *Håller språket ihop Norden?* (Delsing og Åkesson 2005) er sett i gang av det nordiske språkrådet. Føremålet med undersøkinga er å undersøke nabospråka i tre dimensjonar. Det første er tidsperspektivet, og her er siktemålet å finne ut om det har skjedd endringar av nabospråkforståinga vår i løpet av 30 år⁹. Det andre er andrespråksperspektivet, og her er det sentrale å finne ut av korleis det står til med nabospråkforståinga til ungdom med ikkje-vestleg innvandrarbakgrunn i dei ulike landa. Den tredje dimensjonen er kontaktperspektivet, der målet er å sjå om den interskandinaviske språkforståinga blir betre av å ha tett kontakt med dei andre språka (op.cit.:7). Informantane i undersøkinga er i all hovudsak nordisk ungdom som følgjer vidaregåande opplæring, altså er dei mellom 16 og 19 år. Sidan andrespråksforståinga er ein såpass viktig del av undersøkinga, har det vore eit viktig mål å få med minst 25% ungdom med innvandrarbakgrunn. Ungdomane har blitt testa på engelsk, norsk (bokmål + nynorsk), dansk og svensk¹⁰.

Rapporten viser fleire interessante funn. Blant anna viser det seg at nordmenn er klårt betre enn svenskar og danskar når det gjeld grannespråkforståing (op.cit.:136). Rapporten peiker på tre moglege forklaringar på dette. For det første er det eit faktum at det norske språket er i ein posisjon mellom det danske og det svenske. Norsk og dansk er like når det gjeld ordforråd, mens lydsystema i svensk og norsk har mange like trekk. Svensk og dansk er mykje meir ulikt kvarandre, mens norsk då har likskapstrekk med begge språka. For det andre viser det seg at nordmenn har ei klårt meir positiv innstilling til og er meir interesserte i svensk og dansk språk og kultur enn omvendt. Nordmenn synst generelt at svensk er eit fint språk, og både Sverige og Danmark har kulturelle fenomen som ikkje Noreg har, som kjem til uttrykk gjennom til dømes aviser, magasin og TV. For det tredje er nordmenn mykje meir vante med språkleg variasjon enn både svenskar og danskar er. Nordmenn høyrer ulike variantar av norsk kvar dag, og i tillegg til dette har vi to skriftlege målformer som alle skal lære å lese og skrive. Nordmenn har med andre ord meir trening i å avkode ordformer og uttale som avvikar frå dei normale (op.cit.:136-137).

⁹ Den forrige store undersøkinga om grannespråksforståing blei gjennomført i 1972 av Øivind Maurud (1976).

¹⁰ For meir utfyllande lesing om utvalet og gjennomføringa, sjå Delsing & Åkesson (2005:9-13).

Når det gjeld elevane frå språklege minoritetar i undersøkinga, viser det seg at denne gruppa i alle land er mykje svakare i nabospråksforståing enn dei innfødde er. I Noreg er det størst skilnad mellom dei innfødde og innvandrarane. Trass i dette, synar det seg at norske innvandrarar er flinkare i nabospråksforståing enn innfødde svenskar og danskar er (op.cit.:138-139). Det kan sjå ut til at i kraft at å bu i eit land med så stor skrift- og talespråkleg variasjon, opparbeider nordmenn, både majoritets- og minoritetsspråklege, god kompetanse i og sterk vilje til å forstå språkleg variasjon.

3.2.3 Oppsummering

Mykje tyder altså på at det ikkje er kompetansen eller evna til å lære seg nynorsk som er problemet. Det er kanskje heller viljen som står i vegen. Dei to undersøkingane ovanfor viser at nordmenn generelt ikkje har store problem med å forstå eller tileigne seg nye språk. Til saman støttar rapportane opp under at norsk ungdom har eit stort språklæringspotensiale. Forskinga ser ut til å understøtte at nordmenn er flinke i språk, først og fremst fordi dei har breie røymsler med ulike variasjonar av sitt eige språk, og fordi dei har interesse av å lære seg andre språk. I tillegg til dette, peiker LEPPN på at alle dei språka nordmenn kan, kan vere med på å auke språkkompetansen endå meir. Trass i funn som desse, som klårt og tydeleg viser at nordmenn er gode i språk, er det likevel mykje som tyder på at sidemålsopplæring ikkje blir sett på som å lære seg språk, slik som til dømes engelsk eller spansk. Ein av grunnane til at nordmenn forstår svensk og dansk betre enn svenskar og danskar forstår kvarandre og norsk, ser nemleg ut til å vere det at nordmenn er interesserte i svensk og dansk kultur, og fordi dei har positive haldningar til språka. Når det gjeld nynorsk, blir ikkje dette språket på langt nær møtt med like positive haldningar og like stor interesse. Ut frå forskingsrapportane som er vist til her, kan det sjå ut til at haldningane til nynorsk er sær negative blant mange bokmålselevar. Som eit resultat av dette tyder mykje på at motivasjonen til å lære språket blir så låg at det er dette, og ikkje dugleik eller læringspotensial, som står mest i vegen for ei god sidemålsundervisning.

4. Teori: sentrale omgrep

Denne avhandlinga er først og fremst empirisk, ikkje teoretisk. Via ein induktiv metode går eg ut for å samle inn ny informasjon om eit tema eller ein situasjon som det hittil ikkje finst mykje kunnskap om. Likevel er det viktig å etablere eit teoretisk og forskingsmessig utgangspunkt før ein går ut i felten. Hensikta med dette kapitlet er derfor nettopp å klargjere det teoretiske grunnlaget for avhandlinga. I kapittel tre er det vist til føreliggande forskning på området, og omgrep som haldningar og motivasjon er noko som går igjen. Det er då naturleg at det nettopp er slike omgrep eg går nærare inn i i eit teorikapittel. I tillegg ser eg på omgrepet morsmål. Eg ser først på haldningar og språkhaldningar, før eg går over til motivasjon. Eg vil òg knyte desse to omgrepa saman og vise korleis dei kan ha vekselverknad på kvarandre. Til slutt kjem eg inn på morsmålsomgrepet og ser på korleis dette er eller kan bli definert.

4.1 Haldningsomgrepet

4.1.1 Kva er ei haldning?

Ifølge Berge m.fl. (1998:363) er haldningar vanskelege å studere. Dette er først og fremst fordi dei er komplekst oppbygde, og fordi det er vanskeleg å skilje haldningar frå den sosiale konteksten som dei eksisterer i. Handlingar eksisterer ikkje i eit vakuum (Bain og Yu 1984). Venås (1991:242) definerer ei haldning som relasjonar som menneske kan stå i til andre menneske, til fenomen og/eller til omstende i samfunn og omverd. Han meiner at haldningar, og spesielt språkhaldningar, er varige, og utgjer så sterke delar av personlegdomen til eit menneske at dei vanskeleg kan la seg forandre (op.cit.:244). Bø og Helle (2002:99) ser derimot på ei haldning som ein handlingsdisposisjon og eit relativt varig mønster av oppfatningar som disponerer den enkelte til å handle eller reagere på ein bestemt måte. I Aschehoug og Gyldendal (sit. i Nordal 1997:12) er ei haldning definert som ein vedvarande beredskap til å reagere positivt eller negativt overfor spesielle sosiale objekt, personar eller verdiar. Ei haldning kan vere basert på kunnskap eller vere tileigna gjennom erfaring, men den er oftast overteken ureflektert frå foreldre, vener eller grupper ein vel å identifisere seg med. Desse tre ulike definisjonane peiker samanlagt på to viktige diskusjonar om

haldningsomgrepet. Det første er spørsmålet om haldningar er faste eller om dei er moglege å endre, og det andre er spørsmålet om kvar haldningar kjem frå, og korleis dei er skapte.

Haldningsendringar

For å gå djupare inn i diskusjonen om haldningar kan endrast eller ikkje, er det naturleg å først sjå på dei ulike komponentane som ei haldning består av. Innanfor sosialpsykologien er det vanleg å sjå på ei haldning som ein kompleks psykologisk struktur som er sett saman av tre komponentar: ein affektiv, ein kognitiv og ein konativ (Berge m.fl. 1998:376). Den affektive komponenten handlar om kjensler ein har til personen, objektet eller verdien det er snakk om, den kognitive komponenten dreier seg om kunnskapar ein har andsynes det same, og den konative komponenten er den fysiske handlinga, kva for åtferd ein viser i samband med personen, objektet eller verdien. Det er vanleg å sjå på haldningar på ein av to måtar. Anten kan ein tilnærme seg omgrepet på ein behavioristisk måte og gå ut frå at haldning og åtferd er samanfallande, eller ein kan sjå mentalistisk på det, og opne opp for at det er andre bakanforliggende komponentar som kan spele inn på haldningane (Venås 1991:242). Med andre ord tek den behavioristiske tilnærminga utgangspunkt i at haldningar kan observerast. Den mentalistiske forståinga er noko vidare, og peiker på at haldningar er ”mentale og neurale beredskapstilstander”, og er ikkje direkte observerbare, ”men må sluttes fra subjektets introspeksjon” (Agheysi og Fishman 1972:78). Ei mentalistisk tilnærming opnar med andre ord opp for at det av ulike grunnar kan vere ein diskrepans mellom haldning og handling. Den som har haldninga, vil alltid vite noko om objektet dei er vente mot, og dei vil òg ha kjensler knytte til det same objektet eller til kunnskapen (Venås 1991:243).

Kva haldningar vi har, seier mykje om kven vi er eller ønskjer å vere. Venås, og fleire med han, meiner at haldningar er så faste delar av identiteten til menneske at dei er varige: ”Jamvel om tankekomponenten får tilskot som skulle tilseia omlegging eller forandring av haldninga, kan kjensle- og handlingskomponentane halde haldninga ved det same” (op.cit.:244). Undersøkingar viser at dette spesielt gjeld haldningar som særst tidleg blir internaliserte (Persoons og Deprez 1988:128). Haldningar fungerer nemleg som eit fundament som er viktig for identiteten vår på den måten at dei seier mykje om kven vi er eller ikkje er, kven vi sympatiserer med og kven vi tek avstand frå, og så bortover. Martinussen (1986) ser på haldningar som eit slags personleg arkivsystem som gir oss psykisk tryggleik, og ”gjennom å aktivere våre holdninger plasserer vi nye hendinger i

sammenheng med gamle, og bekrefter for oss selv på denne måten at verden ikke er kaotisk, men forholdsvis stabil” (op.cit.:346).

Tidlegare i avhandlinga er det vist til Berge m.fl. si forsking på elevar sine haldningar til språkdelte lærebøker. Her fekk forskarane inntrykk av kva språkhaldningar bokmåselevar har til nynorsk. Elevane i undersøkinga som visste lite eller ingenting om den norske språksituasjonen, var gjerne meir negative til nynorsk enn elevar som hadde meir kjennskap til forholda (Berge m.fl. 1998:364). Forskarane fann òg ein tendens til meir negative haldningar i yrkesfagklassar som hadde mindre kunnskap om språksituasjonen, enn i allmennfagklassar som visste ein del: ”Dette kan vere med og styrkje inntrykket av ein samanheng mellom kunnskap og haldningar” (op.cit.:365). Ei haldning er, som peikt på i Aschehoug og Gyldendal, ofte prega av å ha blitt overteken direkte og gjerne ureflektert frå andre menneske som ein identifiserar seg med, anten foreldre, vener, menneske ein ser opp til. Ei haldning, og då spesielt ei språkhaldning, er ofte prega av stereotype bilete av personane eller objekta som haldninga er vent mot. Dette er noko undersøkingane til Berge m.fl. (1998) også kan støtte opp under. Ein av konklusjonane her var at trass i at dei fleste elevane har negative haldningar til nynorsk, har særskilt få eller nesten ingen medvitne og reflekterte haldningar som eit produkt av ein språkpolitisk ståstad. Ny kunnskap om eit emne fører ofte til eit meir nyansert syn. Ofte endrar ein haldningar når ein utviklar seg, og ofte ønskjer ein å identifisere seg med ulike personar eller grupper etter kvart som ein veks opp og lærer meir om seg sjølv, om samfunnet og om verda. Baker (1992:97) understrekar at haldningar ikkje er statiske, men at dei endrar seg over tid. Katz (sit. i Baker 1992: 99-101) nemner fire ulike motivasjonar som grunnlag for haldningsendringar:

- 1) *Utilitaristisk motivasjon* handlar om belønning: ”Attitudes may change when there is some reward”.
- 2) *Ego-defensiv motivasjon* er knytt til kjensler og indre liv: ”People who hold attitudes which lead to insecurity, embarrassment and anxiety are likely to change their attitudes to achieve greater security and less anxiety”.
- 3) *Verdi-ekspressiv motivasjon* dreier seg om kulturelle og sosiale omstende: ”If the social comparison process occurs with indigenous cultural forms, minority language and culture may be more open to positive attitude change”.
- 4) *Kunnskapsmessig motivasjon* fell saman med den kognitive komponenten: ”Attitudes are more susceptible to change when the knowledge function is known and understood”.

Ut i frå dette ser det altså ut til at få haldningar er så faste at dei umogleg lar seg endre. Nordal (2004:25) går så langt som å seie at vi i dag *veit* at haldningar blir påverka av kunnskap. Om ei mentalistisk, og ikkje ei behavioristisk tilnærming til haldningsomgrepet blir lagt til grunn, vil haldningar derfor i utgangspunktet vere moglege å endre, til trass i at dei i somme tilfelle (og gjerne ofte) er særst faste delar av identiteten til menneske:

”Karakteren til haldningskomponentane, forholdet mellom dei, og kva komponentar som dominerer til ein kvar tid, er med og avgjer karakteren på haldningane. Dersom ein eller fleire av haldningskomponentane blir styrkte eller svekka, vil dette endre samansetjinga av haldningane. Dersom endringane er store nok, kan dette føre til at det totale haldningsmønsteret – og dermed også følgjene av haldningane – blir endra (Berge m.fl. 1998:376).”

Medfødt eller tillært?

Den andre dimensjonar i handlingsomgrepet er spørsmålet om haldningar er medfødde eller tillærte. Dette kan òg knytast opp mot eit grunnleggjande behaviouristisk eller mentalistisk menneskesyn. Eit deterministisk menneskesyn vil sjå på alt som medfødd og predestinert. I dag er det nærast allment akseptert at mennesket har ei fri vilje, og på grunn av dette er det då mest nærliggjande å sjå på haldningar som tillærte reaksjonsmønster, i staden for medfødde. Venås (1991:244) påpeiker at haldningar gjerne er knytte til grupper i samfunnet, og at individet oftast får haldningane sine avgjorte i grupper det høyrer til. Menneske vel sjølve kven dei ønskjer å identifisere seg med, og kven dei ønskjer å distansere seg frå – anten medvite (til dømes som eit resultat av eit (språk)politisk standpunkt) eller umedvite (til dømes når negative haldningar til nynorsk ”berre er der”, overteke eller arva av eldre søsken, foreldre eller andre).

4.1.2 Språkhaldningar

Language attitudes may change due to internal thinking; more often they change by exposure to social influence” (Baker 1992:97).

Språkhaldningar er haldningar som er retta anten mot heile varietetar eller språkarter, som språk (t.d. svensk) eller dialektar (t.d. sognemål), eller mot skriftmål og stilartar, som til dømes nynorsk (Venås 1991: 245). Engen og Kulbranstad (2004:44) deler språkhaldningar inn i tre ulike grupper som er vanskeleg å skilje frå kvarandre: haldningar til ei sosial eller etnisk gruppe, haldningar til språket som gruppa snakkar, og haldningar til enkeltbrukarar av språket. Appell og Muysken (sit. i Engen og Kulbranstad 2004:43) ser på desse tre

komponentane som ei haldningskjede. Haldningar til ei sosial eller etnisk gruppe blir i første omgang ført over til og spegla i haldningar til språket som gruppa snakkar, og i neste omgang i haldningar til enkeltbrukarar av det aktuelle språket. Det er altså sjeldan at det er språket i seg sjølv som er problemet, det er heller dei sosiale tilhøva rundt språket som speler inn på haldningane. Språkhaldningar vil alltid eksistere i ein politisk, sosial og kulturell kontekst. Venås (1991:249) påpeiker at haldningar til språk kan få konkrete verknadar på språket sjølv på den måten at varietetar eller språkdrag det er knytt prestisje til, vil ha ein sterk posisjon i samfunnet. Stigmatiserte varietetar og språkdrag har òg lett for å gå attende, noko som viser seg tydeleg i bokmål/nynorsk-distinksjonen. Haldningar til språk inneheld ofte haldningar til folk som bruker språket, og slik kan stereotypiar utvikle seg (op.cit.:252). Bokmålet er det mest brukte språket her til lands. Det er det norske "normalspråket" som er assosiert med byliv og modernitet. Dette er det skriftspråket dei aller fleste nordmenn ser mest i kvardagen. Trass i at både bokmålet og nynorsken har utvikla og modernisert seg på lik line, blir nynorsken framleis assosiert med bondesamfunnet og utkantsstroka: "Heilt sidan Aasen sine dagar har det vore ei utbreidd oppfatning om at nynorsken har representert landsbygda sine verdiar og tradisjonar." (Berge m.fl. 1998 368). Når dette er eit utbreidd syn spesielt i distrikt der nynorsken ikkje er synleg, har mange vanskar med å gi slepp på dette synet. Dette kan Berge m.fl. sine undersøkingar vise (1998): Bokmålsungdom identifiserer seg lite eller ingenting med nynorskbruk(/arar). Kjell Venås påpeiker at å kjenne og å kunne eit skriftmål er framom alt eit spørsmål om vane (Venås 1991:260). Dei fleste norske barn, uansett kvar i landet dei veks opp, ven seg til å lese bokmål når dei til dømes les Donald Duck kvar tysdag. Når dei blir eldre og byrjar å lese riksaviser, opplever dei at det berre er bokmål som gjeld der. "Jamvel om store folkegrupper enno har eit talemål med norma, så har så å seie alle stor passiv kunnskap i det mest brukte skriftspråket og talemålet som knyter seg til det. Aller mest verkar det at nynorsk er så lite brukt som skriftmål at folk ikkje ven seg til det" (op.cit.).

Språkhaldningar til nynorsk vil spele inn på motivasjonen bokmålelevar har til å jobbe med sidemålet. Om det er slik at mange har inntrykk av nynorsk som eit daudt språk fordi dei aldri ser det utanom i sidemålstimane, eller ser på nynorskbrukarar som anten nedstøva akademikarar eller mjølkebønder frå dei inste vestlandsfjordane (jf. Berge m.fl. 1998), er ein naturleg konsekvens at mange elevar ikkje vil forstå relevansen av å lære seg språket. Eitt av funna til Berge m.fl. (1998:369) er at ein fellesnemnar ved alle dei ulike syna bokmålelevane har på nynorsk, er at dei vanskeleg greier å identifisere seg med nokon av

brukargruppene. Ifølgje elevane opptretr altså dei ”typiske nynorskbrukarane” på heilt andre arenaer enn dei sjølve:

”Den posisjonen og utbreiinga målforma har på ulike område i samfunnet, ser såleis ut til å vere sentral for dei førestillingane elevane dannar seg omkring nynorskbruk og nynorskbrukarar. Manglande kontakt og erfaring med nynorsk, samt manglande kjennskap til målforma, gjer at mange elevar opplever nynorsk som vanskeleg, framand og fjernt, og som noko som ikkje vedkjem dei.” (op.cit.)

4.1.3 The Affective Filter Hypothesis

Stephen Krashen er ein kjent amerikansk lingvist som har vore viktig innanfor språkforskning, og særskilt innanfor andrespråkslæring. Teoriane hans dreier seg naturleg nok først og fremst om andrespråkstileigning, men Berge m.fl. påstår at teoriane er såpass generelle at dei i all hovudsak handlar om korleis menneske lærer (Berge m.fl. 1998:377). Det kan òg argumenterast med at Krashen sine teoriar er spesielt aktuelle i bokmål-nynorsk-spørsmålet i og med at mange nordmenn har eit såpass framand forhold til nynorsk at det mest er som eit framandspråk for dei. Desse teoriane kan altså då vere relevante i denne samanhengen. Krashen (1984:22) har utarbeidd ein teori kalla the Affective Filter Hypothesis (AFH) som er sentral her:

”When affective conditions are not optimal, when the student is not motivated, does not identify with speakers of the second language, or is overanxious about his performance, a mental block, called the Affective Filter will prevent the input from reaching those parts of the brain responsible for language acquisition” (op.cit.).

Ifølgje denne hypotesen har alle eit affektivt filter som anten står i vegen for språklæring, eller som opnar opp for det, avhengig av om filtret er høgt eller lågt. Integrerande eller instrumental motivasjon (ønsket om å vere som brukarane av det aktuelle språket, eller ønsket om å oppnå dugleikar i språket av utilitaristiske eller praktiske grunnar), sjølvtilitt, empati og generelle haldningar til skule, klasserommet og læraren er alle viktige haldningsmessige faktorar som spelar inn på det affektive filtret (op.cit.:22-24). Geirr Wiggen (1986) har utvida AFH-teorien til Krashen nettopp ved å setje den opp mot den norske språksituasjonen. I doktoravhandlinga si har Wiggen analysert ortografiske skrivefeil blant austnorske elevar både i bokmåls- og nynorskområde. Empirien består av 941 ulike friskrivningstekstar, og eit hovudføremål med studien ”has been to map and describe the distribution of the errors as to their formal correspondence to the norm inherent in the writers spoken dialect, to the alternative standard of writing or to no rivalling linguistic norm

at all” (Wiggen 1986:107). Nynorskelevane i undersøkinga til Wiggen lever og fungerer i eit samfunn sterkt prega av nynorsk både på skulen og i lokalsamfunnet. Det viser seg at heile 1/3 av alle skrive- og grammatikkfeila blant desse elevane, består av bokmålsformer som har sneike seg inn der det skulle ha vore nynorskformer (op.cit.:108). Det finst ikkje eit samsvarande funn for bokmålelevane; her er berre 1/40 av skrivefeila prega av nynorske former der det skulle ha vore bokmålsformer (op.cit.):

”Certainly, underneath both the domination of bokmål usage in the nation-wide popular press and the tendency of young nynorsk writers to include deviating bokmål forms of spelling and grammar in their nynorsk texts, there are subconscious attitudes and value clusters which lend more positive connotations to the bokmål orthography than to the norm and forms of nynorsk” (op.cit.).

Wiggen slår altså fast at det er liten tvil om at det ofte er eit høgt affektivt filter som står i vegen for nynorskinnlæring i bokmålsdominerte område. Omvendt er det eit lågare affektivt filter som (ikkje) påverkar innlæringa av bokmål i nynorsksdominerte område (op.cit.:110). Det kan altså, av fleire grunnar, sjå ut til at bokmål har ein mykje sterkare normativ kraft i Noreg enn kva nynorsk har. Dette kan igjen kan spele inn på haldningar elevane har til dei ulike målformene, og deretter på motivasjonen dei har til å arbeide med dei på skulen.

4.2 Motivasjonsomgrepet

4.2.1 Kva er motivasjon?

Stephen Krashen (sit. i Berge m.fl. 1998:377) ser det slik at haldningar, eller ulike haldningsfaktorar, har to sentrale funksjonar i språklæringsprosessen. For det første blir motivasjonen og innsatsen til elevane påverka av haldningane til læringsobjektet, og for det andre har haldningane mykje å seie for kor godt elevane klarer å bruke det aktuelle språket, eller læringsobjektet, i sjølve læringssituasjonen:

“Simply hearing a second language with understanding appears to be necessary but it is not sufficient for acquisition to take place. The acquirer must not only understand the input but must also, in a sense, be “open” to it.” (op.cit.)

Det er altså ei sterk kopling mellom haldningar til eit læreobjekt og motivasjonen ein har for å lære seg det. For å vere open for å lære eit språk, jf. Krashen, må ein på ein eller annan måte vere motivert for å lære seg det. Jeanne Ellis Ormrod (2008:452) definerer motivasjon

som "an internal state that arouses us to action, pushes us to particular directions and keeps us engaged in certain activities". Ho understrekar at motivasjon ikkje er noko ein kan skru av og på som ein vil, "rather, it is a result of numerous factors, some of which are in learner's control but many more of which are the results of learner's past and present environmental circumstances" (op.cit.). Som haldningsomgrepet er altså motivasjonsomgrepet komplekst og mangfaldig. Det er vanleg å dele omgrepet i to: ytre (exentric) og indre (intrensic) motivasjon (op.cit.:453). Om ein har ytre motivasjon, er ein motivert til å gjere ei oppgåve, ikkje fordi sjølv oppgåva er morosam eller attraktiv, men fordi at å gjere oppgåva fører til ein ønskeleg konsekvens for den som handlar. Her ligg rota til motivasjonen utanfor sjølv aktiviteten. Til dømes kan elevlar vere ytre motiverte til å arbeide med lekser for å oppnå ein god karakter, sjølv om dei ikkje er opptekne av faget i det heile teke. Om ein derimot har indre motivasjon for å gjere noko, utfører ein handlinga fordi ein får personleg glede av det. Her ligg rota til motivasjonen i sjølv aktiviteten. Ormrod påpeiker at sjølv om ytre motivasjon absolutt kan føre til god læring, er det den indre motivasjonen som er det optimale målet i ein læringssituasjon. Det er òg mogleg å ha både ytre og indre motivasjon samtidig (op.cit.:455). Ein annan måte å sjå på motivasjon på, er å dele omgrepet opp i ein meistringorientert motivasjonell disposisjon, der målet er å auke ein kompetanse, og prestasjonsorientert motivasjonell disposisjon, der intensjonen er å gjere det godt og dermed oppnå ein positiv vurdering av eigen kompetanse (Wormnes og Manger 2005:27).

4.2.2 Maslows behovshierarki

Når det er snakk om motivasjon, er det vanskeleg å kome utanom Abraham Maslow og behovspyramiden hans (Ormrod 2008:458-459). Ifølgje Maslow har alle menneske fem ulike sett med behov som står i eit hierarkisk forhold til kvarandre. Det første settet er dei fysiologiske behova, som er det mest grunnleggjande menneske treng for å overleve. Mat, vatn, luft og kvile inngår her. Deretter kjem behovet for tryggleik og sikkerheit. Dette handlar om at menneske har behov for å føle seg trygge i dei omgjevnadane dei er i. Til dømes liker dei fleste at liva stort sett er strukturerte og nokon lunde forutsigbare og oversiktlege. Etter dette kjem behova for kjærleik og sosial tilknyting. Menneske har behov for å ha og oppretthalde personlege og kjærlege forhold med andre menneske, og har òg behov for å føle at dei passar inn eller høyrer heime nokon stad. Neste trinn er behovet for

godkjenning og positiv sjølvoppfatting. Det handlar om å ha eit positivt sjølvbilde og syn på seg sjølv, og om å bli godkjent og anerkjent av andre menneske. Det femte og siste trinnet i behovshierarkiet er behova for sjølvrealisering. Å realisere seg sjølv handlar om å vere seg sjølv heilt og fullt, å gjere det meste ut av sitt eige potensial og å ”å utvide horisonten sin”.

At dette er omtala som eit behovshierarki, tyder på at det er indre rekkesfølgje her: ”They begin with the lowest needs in the hierarchy, satisfying physiological needs first, safety needs next, and so on, addressing higher needs only after lower needs have been attended to” (op.cit.:459). Om ein til dømes er veldig kvalm, er det vanskeleg å følgje med på grammatikkundervisninga, sjølv om dette kanskje er noko som vanlegvis interesserer deg stort. I slike tilfelle vil fysiologiske behov vere primære og mest framtrekkjande. Om ein ungdomsskuleelev føler at ho ikkje høyrer heime nokon stad og at ho ikkje passar inn, blir det ofte viktigare å prøve å passe inn i ei gruppe, enn å vere oppteken av nynorsk, når dei kule i klassen seier at nynorsk er teit og kjedeleg og at det er ingen som bryr seg om nynorsk. For denne jenta er behovet om sosial tilknytning sterkare enn sjølvrealiseringsbehovet. Maslows behovspyramide fortel oss altså at somme behov er meir grunnleggjande enn andre, og at ulike behov eller mangel på behov, ofte kan ha innverknad på motivasjonen vår. Det er i det femte nivået i behovspyramiden, behova for sjølvrealisering, potensialet for indre eller meistringsorientert motivasjon finst. For at ein elev skal nå dette nivået, må altså alle dei underliggjande behova vere dekt. Om ein ser på framandspråklege elevar med utgangspunkt i behovspyramiden, er det sannsynleg å tru at ein av grunnane til at fleire av dei treng anna tilrettelegging enn majoritetsspråklege elevar, er at dei generelt har større usletta behov på nivå 2-4 enn dei majoritetsspråklege har. Om dette gjenspeglar ein reell situasjon er det vanskeleg å svare på, men det er nærliggjande å trekkje den slutninga av slike moment ligg til grunn for at avgjerda om at dei minoritetsspråklege skal få anna tilrettelegging i norskopplæringa.

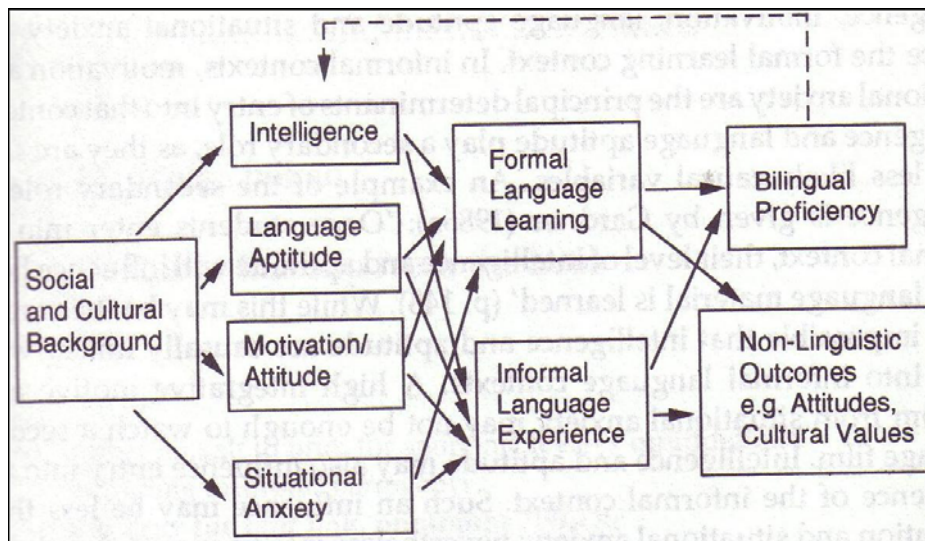
4.3 Oppsummering av motivasjons- og haldningsomgrepet

Både haldningar og motivasjon er komplekse omgrep som ikkje eksisterer i eit vakuum. Om ein elev er motivert til å lære seg noko, kan motivasjonen anten vere ytre eller indre (eller både og), meistrings- eller prestasjonsorientert, den kan vere medviten eller umedviten, og den kan vere påverka av heilt andre forhold og omstende enn dei mest nærliggjande i

skulekonteksten. Om motivasjonsomgrepet blir knytt opp mot haldningsomgrepet, tyder mykje på at haldningar ein har til lærestoffet, i stor grad pregar motivasjonen eleven har til å lære seg det. Ormrod (2008:474) påpeiker at motivasjon og kjensler til det som skal lærast er tett knytt saman: "Affect is interrelated with motivation, learning, and cognition in a variety of ways". Det vi har sterkast kjensler knytt til, er ofte det vi er mest eller minst motiverte til å gjere (op.cit.). Eg har tidlegare vist at den nynorske målforma på mange måtar står i ein underordna posisjon andsynes bokmålet. Dette kan vere med på å påverke haldningar til målforma, og i andre omgang til motivasjonen bokmålselevar har til å arbeide med sidemålet sitt. Få bokmålselevar identifiserer seg med nynorskbrukarar. Ønsket om å vere ein del av den aktuelle språkbrukargruppa er den første faktoren Krashen nemner som spelar inn på det affektive filtret og dermed på ønsket om å lære språket. Negative haldningar og syn på eit språk kjem altså frå mange ulike stadar, og dei er ofte umedvite tileigna. Dermed er det sannsynleg at dette potensielt hindrar motivasjonen elevar har til å arbeide med nynorsk.

Tabellen under kan illustrere kompleksiteten i haldnings- og motivasjonsomgrepa. Den viser korleis fleire ulike faktorar stadig påverkar kvarandre:

Figur 1: Gardeners sosio-økonomiske modell (henta frå Baker 1992: 39)



4.4 Morsmålsomgrepet

I likskap med haldning og motivasjon er *morsmål* eit komplekst omgrep. I og med det ikkje er definert i opplæringslova kva som ligg i dette ordet, er det nærliggjande å gå ut ifrå at det

då er eit enkelt omgrep å forstå. For dei fleste menneske er det lett å fastslå kva som er morsmålet deira, men for andre er det på ingen måte like klårt (Skutnabb-Kangas 1986:28). Manne og Helleland (1991) kontrasterer termene førstespråk og andrespråk. Dei meiner at eit andrespråk er til dømes det vi kallar norsk for innvandrarak, det som lærast i det landet der språket brukast. Dermed står det i motsetnad til førstespråket, ”det vil si morsmålet”. Etter denne definisjonen er eit morsmål altså det første språket ein lærer seg. Denne definisjonen er problematisk på den måten at det ikkje alltid er klårt kva for språk ein tileignar seg først. Mange lærar seg to eller fleire språk simultant under oppveksten, fordi ein er del av ein familie som snakkar eitt språk, og samtidig del av eit samfunn der det blir tala eit anna språk. Omgrepet er altså komplekst.

Skutnabb-Kangass (1986:29) har ei meir samansett og mangfaldig forståing av omgrepet, og ho viser korleis morsmål kan definerast på ulike måtar. Det er ulike kriterium ein kan definere omgrepet morsmål ut i frå, og kva som er eins morsmål, vil vere avhengig av kva kriterium ein vel. Skutnabb-Kangass legg fram fem ulike, men likeverdige kriterium: (1) opphav, (2) kompetanse, (3) funksjon, (4) kjensler og (5) automatisk verdsbilde. Ut frå dei ulike kriteria vil då ein person sitt morsmål bli definert ut frå (1) det språket vedkommande lærte først, (2) det språket ho meistarar best, (3) det språket ho bruker mest, (4) det språket ho identifiserar seg/blir identifisert med og (5) det språket ho drøymmer, tenkjer, reknar osv. på. Sjølv om ein person lærte seg russisk som sitt første språk, kan norsk likevel vere det språket ho no beherskar best og bruker mest. I løpet av livet til jenta kan norsk òg utvikle seg til å bli det språket ho identifiserer seg med og drøymmer på. Manne og Helleland sin definisjon tek berre høgde for opphavskriteriet i deira definisjon, altså at det er det språket ein lærer først som er morsmålet. Skutnabb-Kangass sin modell viser at omgrepet morsmål er tett knytt saman med omgrepet identitet. Dermed er det ikkje beint fram enkelt å kategorisere kva eit morsmål er. Ho meiner det er viktig å sjå på omgrepet morsmål som ein prosess heller enn ein statisk, uforanderleg tilstand, og understrekar kvifor det er viktig å definere omgrepet:

”Många rättigheter (för individen) och skyldigheter (för samhället) är knutna till definitionerna av modersmålet och av tvåspråkighet: undervisning i eller på modersmålet, tvåspråkighet som mål i skolan, rätten att få använda sitt eget språk vid kontakter med myndigheter, rätt till tolk, behörighet för vissa yrken osv. Därför är det viktigt att definiera vad man menar med modersmål och med tvåspråkighet varje gång man använder dessa begrepp. (Skutnabb-Kangas 1985)”

For elevar på grunnskulen er retten til fritak frå vurdering i norsk sidemål avhengig av ein definisjon av kva eit morsmål er. Verken i forskrifta til opplæringslova eller i sjølve lovverket finst det ein slik definisjon. Dermed ser det ut til at det er opp til dei enkelte skulane å vurdere korleis dei definerer morsmål og kven som hamnar i gruppa som har rett til fritaket. Når elevane kjem i vidaregåande opplæring får dei automatisk fritak frå vurdering i norsk sidemål dersom dei har hatt dette fritaket på grunnskulen. Det vil altså vere den enkelte grunnskulen si vurdering av kva eit morsmål er, som avgjer kven som har krav på fritaket frå norsk sidemål.

5. Metodisk tilnærming

5.1 Innleiing

Sigmund Grønmo (2004:27) definerer ein metode som ein planmessig framgangsmåte for å nå eit bestemt mål. Ein forskingsprosess består av ei rekkje metodiske og pragmatiske val forskaren må ta for å få svar på problemstillinga. I dette kapitlet er hovudføremålet å gjere greie for viktige val i tilknytning til arbeidet med utforminga av undersøkingane. Eg vil først konsentrere meg om metode på eit generelt nivå ved å sjå nærare på kvalitative og kvantitative tilnærmingar til datainnsamling. Deretter fokuserer eg meir spesifikt på problemstillinga til avhandlinga, og spesifiserer derfrå kva metodiske val eg har gjort. Etter dette går eg konkret gjennom undersøkingane. Der viser korleis eg har planlagt, gjennomført og arbeidd med datainnsamlinga og dei metodiske utfordringane eg har møtt.

5.2 Kvalitativ eller kvantitativ tilnærming?

Det er vanleg å trekkje ei skiljeline mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Grønmo (2004:73) påpeiker at omgrepa kvalitativ og kvantitativ først og fremst er eigenskapar ved dataa som blir samla inn, og ikkje noko som karakteriserer sjølve metodane. Generelt sett uttrykkjer kvantitative data tal eller andre mengdeterminar (op.cit.:74). Gall m.fl. (1996:28) set nærast likskapsteikn mellom kvantitativ metode og positivistisk forskningstradisjon. Det positivistiske forskingsidealet legg til grunn at alle typar fenomen skal kunne bli undersøkt med den same vitsskapelege metoden, nemleg den naturvitskapelege. Sosiale fenomen skal i denne tradisjonen studerast "utanfrå", utan ein forskar som engasjerer seg eller deltek aktivt i felten (Johannessen m.fl. 2006:312). For ikkje mange år sidan var samfunnsvitskapeleg metode nærast eintydig med den kvantitative tilnærminga. No har derimot kvalitativ forskning òg blitt akseptert, og retninga er brukt meir og meir innanfor stadig fleire disiplinær (op.cit.:311). Der kvantitative data uttrykkjer tal, uttrykkjer gjerne kvalitative data ord eller tekst (Grønmo 2004:74). Kvalitativ forskning baserer seg på grunntanken om at "features of the social environment are constructed as interpretations by individuals and that these interpretations tend to be transitory and situational" (Gall m.fl. 1996:28). Noko av kritikken

mot den positivistiske forskingstradisjonen går nettopp ut på at observasjonar utanfrå ikkje nødvendigvis gir innsikt i det som skjer i og mellom menneske. Rein observasjon av handlingar avspeglar ikkje automatisk det som ligg bak handlingane (Johannessen m.fl. 2006:312). Ei naturvitskapeleg tilnærming er med andre ord ikkje nødvendigvis god når det er menneske og erfarings- og haldningsdimensjonane deira som skal bli undersøkt. Grønmo (1996:75) påpeiker at kvantitativ og kvalitativ forskning likevel står i eit komplementerende, og ikkje i eit konkurrerende forhold til kvarandre. Valet mellom tilnærmingar til ei problemstilling må derfor vere strategisk, ikkje prinsipiell:

”Ingen av de to datatypene er prinsipielt bedre enn den andre, og ingen av dem er mer vitenskapelig enn den andre. Hvilken av dem som er mest fruktbar i forbindelse med et gitt konkret forskningsopplegg, avhenger i første rekke av den spesielle problemstilling som skal belyses” (op.cit.).

5.3 Metodeval

Val av metode må altså i første rekkje vere føremålstenleg. Kvale (2006) meiner at føremålet med undersøkinga og innhaldet må kome før metoden. Om intensjonen med ei undersøking er å finne ut kor utbreidd eit fenomen er, er det mest nyttig å ta ei kvantitativ tilnærming for å kartleggje spreinga av fenomenet. Om målet er å oppnå betre forståing av korleis enkeltindivid opplever det same fenomenet, kan ei kvalitativ tilnærming vere fruktbar. Siktemålet med undersøkinga, problemformuleringane og forskningsspørsmåla er derfor det som langt på veg avgjer kva for metodisk tilnærming som bør brukast. Grønmo (2004) skil mellom beskrivande, forklarande og forståande studiar. Beskrivande studiar tek sikte på å avdekkje og belyse faktiske forhold eller fenomen i samfunnet (op.cit.:356). Forklarande studiar tar sikte på å avklare årsaker til og verknader av ulike samfunnsmessige fenomen, og føremålet med forståande studiar er å utvikle ein meir heilskapleg forståing av dei forholda som blir studert, og å belyse meninga som knytter seg til handlingar og hendingar i samfunnet (op.cit.:371). Jürgen Habermas (1969:9) meiner at dei ulike vitskapane har ulike metodologiske rammeverk og at fakta derfor ”konstituerer seg først i forhold til normene for sin fastlegning”. Dei tre ulike føremåla beskrive, forklare og å forstå høyrer såleis til innanfor høvesvis naturvitskapen, samfunnsvitskapen og humaniora (Wiggen 1987:33). Dei ulike studiane står dermed ikkje i eit hierarkisk eller asymmetrisk forhold til kvarandre, men er heller tre ulike mål for ulike former for vitskapar.

5.3.1 Metodetriangulering

Samfunnsvitskapelege studiar kan byggje på metodetriangulering, ein kombinasjon av ulike data og metodar som kan belyse eit spesifikt sosialt fenomen frå ulike synspunkt- og vinklar (Grønmo 2004:55). Metodeval er som nemnt først og fremst strategiske og pragmatiske: kva er det som skal bli studert, og kva for metode vil vere mest fruktbar når det gjeld akkurat denne studien? Metodetriangulering er basert på nettopp slike strategiske grunngevingar:

”At samfunnsforholdene er komplekse og mangeartede, tilsier ut fra dette at det ikke bare er fruktbart å kombinere ulike teoretiske perspektiver, men at det også er hensiktsmessig å kombinere ulike metoder. Til sammen kan kombinasjonen av metoder gi grunnlag for en mer allsidig belysning av de fenomenene som studeres, enn de enkelte metodene kan gjøre hver for seg” (op.cit.:56).

I avhandlinga mi er eg interessert i å kartleggje både kor utbreidd eit fenomen er og å forstå korleis ulike lærarar opplever og vurderer det same fenomenet. Det kan vere interessant å prøve å få eit inntrykk av ein generell tendens i osloskulen når det gjeld kva som er vanleg undervisningspraksis. Det kan likevel vere vel så interessant å gå bakom tala og få prøve å få ei betre og djupare forståing for kvifor ulike lærarar meiner og handlar som dei gjer, og korleis dei ser på temaet. Ei metodetriangulering vil altså kunne vere med på å kaste lys over fleire sider av det same fenomenet. Grønmo (1996) skil mellom fire ulike strategiar for å kombinere kvalitative og kvantitative data:

- (1) Kvalitative undersøkingar som førebuing til kvantitative undersøkingar
- (2) Kvalitative undersøkingar som oppfølging av kvantitative undersøkingar
- (3) Parallell utnytting av kvalitative og kvantitative tilnærmingar under både datainnsamling og dataanalyse
- (4) Innsamling av kvalitative data som blir kvantifisert under analysen

I undersøkinga mi har eg valt å bruke strategi 2. Å følgje opp kvantitative undersøkingar med kvalitative kan bidra til å forstå tala og statistikkane betre, eventuelt på ein annan måte:

”De to datatypene kan supplere hverandre gjensidig. De kvantitative dataene gir grunnlag for en oversiktlig framstilling av frekvenser, fordelinger og sammenhenger i tilknytning til de fenomener som undersøkes, en framstilling som kan utdypes og konkretiseres ved hjelp av de kvalitative dataene” (op.cit).

5.4 Den kvantitative tilnærminga

Det finst fleire måtar å samle inn kvantitative data på, men spørjeskjemaundersøkingar er det vanlegaste (Johannessen m.fl. 2006:221). ”Kjernen i strukturert utspørring er et spørreskjema med ferdigformulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge og med faste svaralternativer for de fleste spørsmålene” (Grønmo 2004:165). Eit spørjeskjema er ferdig utforma i forkant av datainnsamlinga, og kan ikkje bli revidert eller endra undervegs i innsamlinga. Førebuingssfasen er derfor ekstra viktig (op.cit.:166). Forskaren må ta ei rekkje val både når det gjeld utforming og gjennomføring av undersøkinga for å sikre at resultatet blir godt. Utforming av spørjeskjema kan vere ein komplisert prosedyre, og den viktigaste innsatsen ein forskar må gjere er å reflektere over kva for opplysningar som skal med, og korleis generelle fenomen blir operasjonaliserte (Johannessen m.fl. 2006:222). Informasjonen vi får som resultat av ei spørjeundersøking, skal kunne bidra til å svare på forskingsspørsmåla og dermed problemstillinga. På grunn av dette må forskaren alltid ha klårt for seg kva det er ho ønskjer å finne ut av når sjølve undersøkinga skal utformast.

5.4.1 Frå teori til praksis

Føremålet med den kvantitative spørjeundersøkinga er i all hovudsak å finne ut kva som er vanleg undervisningspraksis på ungdomsskular i Oslo når det gjeld sidemålsundervisning for elevar med fritak for vurdering. I tillegg til dette er det òg interessant å få vite nokre bakgrunnsvariablar for lærarane og å prøve å kartlegge generelle haldningar til det overordna temaet sidemålsundervisning. Siktemålet med undersøkinga er i alle høve å beskrive ein situasjon. Ifølgje Grønmo (2004:356) er intensjonen med beskrivande undersøkingar å avdekkje og kaste lys over faktiske forhold eller fenomen i samfunnet. Å gjennomføre ei enkel kvantitativ undersøkning blant ungdomsskulelærarane i Oslo kan gi inntrykk av eit mønster i den norskfaglege skulekvardagen. Er det vanleg å inkludere alle i den same undervisninga, eller er det vanleg at dei med fritak for vurdering også blir fritekne for opplæringa? Ei kvantitativ tilnærming vil i denne samanhengen vere fruktbar. Ragin (1994:49) skil mellom kvantitativ og kvalitativ forskning ved å seie at mens kvantitativ forskning tar for seg få tilfelle, men mange aspekt ved tilfella, fokuserer kvantitativ forskning på mange tilfelle, men få aspekt. Målet er å kartlegge breie mønstre i eit stort utval, noko som kallar på ei kvantitativ tilnærming i form av ei spørjeundersøking. Kva tala kan fortelje

oss til slutt, vil vere avhengig av mellom anna innsamlingsmetode og kor stor svarprosenten er. Dette blir drøfta seinare i kapitlet.

5.4.2 Utarbeiding av spørjeskjemaet

Spørjeskjemaet som er sendt ut, er basert på ei undersøking Benthe Kolberg Jansson (2008) har gjennomført på ein ungdomsskule i Oslo. Johannessen m.fl. (2006) påpeiker at det er vanleg å kome over undersøkingar som andre har utvikla. Så lenge slike skjema ikkje er beskytta av ein copyright, er det fritt fram å basere eigne skjema på spørsmål som allereie er utforma. Eg tok likevel kontakt med Jansson og forsikra meg om at det var greitt at eg tok utgangspunkt i skjemaet hennar. Utforming av eit spørjeskjema er ein utfordrande prosess der menga vurderingar og val må takast. I denne undersøkinga har særleg utfordringa vore knytt til språk, utforming av spørsmål og val av respondentar.

Språk

Det første som måtte vurderast, var kva målform undersøkinga skulle ha. Personleg nyttar eg nynorsk når eg skriv, men det er ikkje heilt uproblematisk å dele ut dette spørjeskjemaet på nynorsk. Grunnen er at denne målforma ikkje er nøytral i denne samanhengen, den er tvert om markert. Det er nokså nærliggjande å gå ut frå at fleire norsklærarar både privat og profesjonelt vil ha negative haldningar både til nynorsk og/eller sidemålsundervisning generelt. Det er eit sensitivt tema som mange engasjerer seg i, i begge ender av meiningsskalaen. Dersom skjemaet er skriva på nynorsk, kan dette bli oppfatta som ei umiddelbar markering av ståstaden min. Benthe Kolberg Jansson drøftar dette i tilknytning til ei undersøking ho har gjennomført. Ho understrekar at språket i eit slikt skjema signaliserer kor spørjaren sjølv står – ”eg utleverer mi eiga forforståing av emnet, og det kan hevdast at eg i denne samanhengen ikkje står fram som ein nøytral forskar” (Jansson 1999:109). Det same gjeld også for denne undersøkinga. Dersom skjemaet ber nynorsk språkdrakt, vil fleire lærarar kanskje automatisk gå ut frå at personen bak spørjeskjemaet er ein sterk forkjempar av nynorsksaka som meiner at hennar meining er den einaste ”riktige”. Vidare vil fleire kanskje gå ut frå at svara vil bli brukt på ein subjektiv måte. Det er sjølv sagt ikkje slik eg oppfattar meg sjølv eller ein slik intensjon eg har med undersøkinga. Son forskar er det likevel viktig å vere medviten om at det kan oppfattast slik for somme respondentar. For lærarar som er negative til ordninga med skriftleg sidemålsopplæring, kan det kanskje vere

vanskelegare å svare ærleg på undersøkinga dersom dei trur at forskaren har ein heilt anna meining om emnet enn dei har sjølve. Det kan òg vere vanskelegare å uttale seg negativt om nynorsk dersom dei trur at forskaren er positiv til nynorsk og sidemålsundervisning. Dette er faktorar som kan medverke til ein lågare svarprosent. I tillegg til dette bruker sannsynlegvis dei fleste lærarane i Oslo mest bokmål når dei skriv, både private og profesjonelt. Dette er vurderingar som ligg til grunn for at bokmål er valt som målform i spørjeskjemaet.

Spørsmåla

Problemstillinga i denne avhandlinga er *På kva måte kan fritaksregelen verke inn på sidemålsundervisninga på ungdomsskulen – fremmar eller hemmar den ei god sidemålsundervisning?*. Spørsmåla eg ønskjer å få svar på gjennom spørjeskjemaet er derfor knytt til denne og til forskningsspørsmåla (sjå kapittel 1.3).

Spørjeskjemaet er prestrukturert. Svaralternativa er gitt på førehand, og respondentane har ikkje har høve til å fylle ut eigne svar. Ein fordel ved dette er at det er lettare og raskare for respondenten å fylle ut skjemaet, og at kodinga og oppsamlinga av datamaterialet blir enklare (Johannessen 2006:24). Hovudføremålet med spørjeundersøkinga er å prøve å få eit generelt inntrykk av haldningar og undervisningspraksis blant norsklærarar. Det er likevel interessant å stille fleire spørsmål enn akkurat dette eine, slik at det er mogleg å sjå om det kan vere nokon samanheng mellom ulike variablar som utdanning, fartstid i skulen, haldningar til sidemål generelt, tal på språklege minoritetar på skulen osv. Interessante funn kan då utdjupast i dei kvalitative djupintervjua som skal utførast i etterkant av den kvantitative undersøkinga. Slik metodetriangelring kan auke forståinga av den aktuelle problemstillinga.

Spørjeskjemaet (vedlegg 1) består av 10 enkle spørsmål. Desse blir presenterte nedanfor.

Dei to første spørsmåla skal kartleggje bakgrunnsvariablar for respondentane. Først og fremst spør eg om kor mange år dei har jobba som lærarar. Det andre spørsmålet dreier seg om utdanningsnivå. Variablane til dette spørsmålet er nesten henta direkte frå Jansson si undersøking. I tillegg blei det lagt til eit ope felt der respondentane kunne skrive inn utdanninga deira, dersom dei ikkje fann eit alternativ som passa for dei.

Spørsmål tre handlar om kor stor prosentdelen elevar frå språklege minoritetar utgjer på den skulen der lærarane jobbar. Kategoriane er 0-20%, 21-40%, 41-60%, 61-80% og over 80%.

Det kan vere interessant å sjå om det kan vere nokon samanheng mellom fokus på sidemål for elevar med fritak på skular som har særskilte mange elevar som ender opp i denne kategorien. Kanskje det òg er omvendt, at det nærast ikkje drivast sidemålsundervisning på skular som består av mange innvandrarar. Slettemark (2006) fekk tilbakemelding frå ein skule han sendte spørjeskjema til, om at dei ikkje hadde svara på skjemaet fordi det nesten ikkje blei drive sidemålsopplæring på skulen i og med at talet på framandspråklege var så høgt. Er dette eit mønster, eller eit unntak?

Føremålet med spørsmål fire, fem og seks, er å kartleggje lærarane sine haldningar til det å vere norsklærer generelt, det å undervise i sidemål og meiningar om ordninga med sidemålsundervisning som ho er i dag. Det kan vere interessant å samanlikne haldningar til faget norsk og fagemnet sidemål opp mot den undervisningspraksisen dei ulike lærarane har. I spørsmål 4 og 5 finst det berre to kategoriar: "eg liker generelt å undervise i norsk"/"eg vil helst sleppe å undervise i norsk", og "eg liker generelt å undervise i sidemål"/"eg liker generelt ikkje å undervise i sidemål". Her er med andre ord ingen tredje "veit ikkje"-kategori. Eg vurderte det slik at det er ein fordel at lærarane kryssar av for det alternativet dei er mest einige i. Dersom det finst ein "veit ikkje"- eller ein "både òg"-kategori, er det lett å krysse av i denne fordi det ofte er det enklaste. Verda er ikkje svart/kvit, og dei fleste norsklærarar ser truleg både positive og negative aspekt ved å undervise i norsk. Det er likevel truleg at dei fleste hellar i ei av dei to retningane. Som norsklærarar er sidemålstematikken stadig aktuell og sentral. Difor vil truleg dei fleste lærarar ha eit medvite forhold til dette. Johannessen m.fl. (2006:229) viser til ekspertar som er usamde om denne "veit ikkje-problematikken". Norsk metodelitteratur rår generelt til å ha med ein slik kategori dersom det er truleg at respondentane ikkje kan svare. Haraldsen (1999:141) hevdar at "veit ikkje"-prosenten aukar med lågare utdanning og engasjement i sakane det blir spurt om. I denne undersøkinga blir norsklærarar spurte om deira haldning til sentrale delar av undervisningskvardagen sin. Difor har eg valt å ikkje ta med ein "veit ikkje"-kategori på nokon av spørsmåla, men heller spørje om kva dei *vanlegvis* gjer. I spørsmål 6, som handlar om eiga meining om ordninga med skriftleg sidemålsopplæring som den er i dag, er det likevel tre alternativ: generelt sett for, generelt sett mot, og både òg. Dette er eit nokså komplisert spørsmål, og fleire norsklærarar er sannsynlegvis ambivalente til akkurat dette. Mange lærarar kan til dømes vere både personleg og fagleg for denne ordninga, mens dei samtidig meiner at det er svært vanskeleg å få det til i praksis. Somme føler òg gjerne ei

indre konflikt i og med at dei som profesjonelle norsklærarar, ”skal” vere forkjemparar for saka, mens dei personleg kanskje har andre kjensler.

Spørsmål sju, åtte og ni handlar om sidemålsundervisning for elevar med fritak for vurdering. Her er siktemålet å finne ut a) kva lærarane synst om paragrafen i opplæringslova som gir elevar med anna morsmål enn norsk rett til fritak for vurdering, b) om norsklærarane plar inkludere fritakselevane i den ordinære sidemålsundervisninga og c) om elevane med fritaket vanlegvis får skriveopplæring i sidemål.

Det siste spørsmålet i skjemaet er ei rekkje påstandar der respondentane skal krysse av for dei påstandane dei kan seie seg einige i. Påstandane er om dei trur/ikkje trur at elevar utan karakter i sidemål kan få problem seinare i arbeidslivet, om det er rett/ikkje rett at elevar frå språklege minoritetar kan få fritak for vurdering, om kva det fritaket har å seie for motivasjonen til dei ordinære elevane, om dei synst det er for lett å skaffe seg fritak for vurdering, og om dei synst opplæring utan sluttvurdering med karakter er meningslaust.

I tillegg til dei prestrukturerte spørsmål er det til sist i skjemaet eit ope felt der respondentane kan skrive inn kommentarar eller tankar dei har anten rundt sjølve undersøkinga eller temaet. Dette er med for å fange opp eventuelle tilleggskommentarar, meiningar eller frustrasjonar som det prestrukturerte skjemaet ikkje fangar opp. Føremålet er her å prøve å få tak i andre eller nye aspekt ved temaet som i neste omgang kan utdjupast i dei kvalitative intervju.

Val av respondentar

Ifølgje Johannessen (2006:205) uttrykkjer forskningsspørsmål vanlegvis kven vi ønskjer å vite noko om. I forskningsspørsmåla mine er det klårt at det er ungdomsskulelærarar i Oslo som er sentrale. Når eg har valt Oslo som geografisk område, er det også reint praktiske grunnar til dette, men mest er det fordi det er i hovudstaden at det er flest minoritetsspråklege elevar i Noreg. Per 01.10.07 var 19 602 av 21 378 elevar på grunnskulen i Oslo frå språklege minoritetar. Dette utgjer 38% av den samla elevmassen (Utdanningsetaten 2007). Brorparten av norsklærarane på ungdomstrinnet i Oslo har minoritetsspråklege elevar i klassane sine og dermed røynsler om temaet. På grunn av dette er det sannsynleg at dei aller fleste lærarane også har ei meining knytt til sidemålsopplæring og minoritetsspråklege. Når eg har valt ungdomsskulen, er det fordi det er her elevane først

møter sidemålsundervisninga. Det er i tillegg her det er mest interessant å sjå på fritakspraksisen, ettersom elevar i vidaregåande opplæring automatisk har rett til fritak dersom dei har hatt det på ungdomsskulen.

5.4.3 Distribuering av undersøkinga

Det er fleire ulike måtar ein kan distribuere eit spørjeskjema på. Formidling via post, e-post og telefonutspørjing er tre av dei vanlegaste måtane (Johannessen m.fl. 2006:232-233). Det vil alltid vere både fordelar og ulemper ved alle måtar å dele ut spørjeskjema på. Det er derfor knytt fleire vurderingar til val av korleis ei spørjeundersøking skal distribuerast. Når eit nettbasert skjema er valt i denne undersøkinga, heng dette saman med at dei først og fremst er enklare, raskare og billigare å distribuere enn fysiske skjema. Dei praktiske argumenta som talar for elektroniske skjema, veg tungt. Eit skjema formidla via e-post medfører ikkje bli noko bry for administrasjonen med å dele ut ark, samle dei inn att, postleggje dei osv. Mange skular i det sentrale austlandsområdet får stadig førespurnadar frå ulike hald om å vere med på undersøkingar. Deltaking på slike undersøkingar impliserer ofte mykje byråkrati og organisering. Di enklare det er å formidle skjemaa, di større er sjansen for at lærarane, og ikkje minst leiinga, ville delta. Dette var spesielt aktuelt i og med at tidspunktet for undersøkinga var mai, midt i den hektiske eksamensperioden.

Ein viktig føresetnad for å kunne gjere undersøkinga elektronisk er sjølvsagt at alle respondentane har tilgang til e-post. Alle lærarar i osloskulen har sin private e-postadresse som er knytt opp mot Oslo kommune, og alle ungdomsskular har internettilgang. Difor er ei nettbasert undersøking såleis ”trygg”. Ein annan og særskild viktig fordel ved slik distribuering er at anonymiteten til respondentane vil vere fullstendig sikra. Det vil ikkje vere mogleg å sjå kven det er som har svart og heller ikkje kva skule dei er frå. Dette er heller ikkje relevant for undersøkinga, og derfor unødvendig å spørje om. Ettersom sidemålsundervisning er eit noko betent tema som mange har ei meining om, men som lærarar likevel er forplikta til å undervise i, kan fleire kanskje ha motstridande kjensler til denne saka. Haraldsen (1999:127) hevdar at ”den viktigste metoden for å redusere påvirkningen frå de sosiale omgivelsene er derfor ikke å gjøre holdningen, men respondenten selv så anonym som mulig”. Fullstendig anonymisering av svara er kanskje derfor med på å auke svarprosenten.

Ei ulempe med elektroniske spørjeskjema er likevel at svarprosenten vanlegvis blir lågare enn om ein nyttar papirskjema. Likevel vurderte eg det slik at dersom det elektroniske skjemaet var godt og enkelt, og det ikkje blei særskilt mykje styr med omsyn til distribuering, ville svarprosenten likevel bli stor nok. Bjørn Slettemark (2006) delte ut vanlege spørjeskjema per post til norsklærarane på ungdomsskulen på om lag same tidspunkt som denne undersøkinga, og han fekk ein svarprosent på 19 %. Han nemner tid på året og mykje å gjere for lærarar som moglege årsaker til at han fekk så få svar (op.cit.:54). Skjemaet hans var i tillegg større og meir omfattande enn det som er nytta i denne undersøkinga. Eg har derfor vurdert det slik at det sannsynlegvis vil det framstå som mindre bry, enklare og raskare for lærarane å vere med på ei nettbasert undersøkning.

Det er eit viktig poeng at respondentane med ein gong ser at spørjeskjemaet er lite, reint og ryddig, og at det berre vil ta eit par minutt å fylle det ut. Ein fare ved distribuering over internett er likevel at førespurnaden om å vere med ender opp i eit "hav" av reklame og andre e-postar. Det er også lettare å gløyme noko som er elektronisk, enn noko ein har fysisk framfor seg. Det er lett å utsetje elektroniske undersøkingar, noko som ofte medfører at det blir gløymt. Derfor er det viktig at lærarane skal ha lyst til å fylle ut skjemaet med ein gong dei ser det. Skjemaet må då vere "appetittvekkande" (jf. Haraldsen 1999:227). Estetisk sett er det viktig at skjemaet er innbydande, og språkleg sett må ikkje spørsmåla vere provoserande, dårleg/vanskeleg formulerte, partiske osv.

5.4.4 Gjennomføring av undersøkinga

19. mai 2008 blei eit e-brev sendt til rektorane på ungdomsskulane i Oslo (vedlegg 2). Der informerte eg om kven eg var og kva prosjektet gjekk ut på, og at eg håpte at rektor ville stille seg positiv til undersøkinga. Eit tilrådingsbrev frå rettleiaren min blei også lagt ved (vedlegg 3). Det kom svar frå 13/46 rektorar. Åtte stilte seg positive til undersøkinga, fire informerte om at skulen av ulike grunnar ikkje ville vere med på dette, og ein var nøytral og sa at eg ville høyre meir frå dei seinare. Dei resterande 33 rektorane høyrte eg ikkje noko frå. Etter denne innleiande runden var det att 42 aktuelle skular¹¹.

¹¹ Den rektoren som sa han skulle kome tilbake med eit svar seinare, høyrte eg aldri noko meir frå. Eg valte då å sende spørjeskjemaet til denne skulen.

21. mai 2008 kom det klårsignal frå NSD¹² om at undersøkinga var registrert og godkjent (vedlegg 4), og same dagen blei skjema distribuerte. Då eg ikkje hadde tilgang til dei enkelte e-postadressene til alle norsklærarane, sendte eg ut e-brev til postmottaka/ekspedisjonskontora på dei ulike skulane der eg bad kontorpersonalet om å vidaresende brevet (vedlegg 5) til norsklærarane på skulane. Dei blei også bedne om å gi tilbakemelding på at dette var gjort, og til kor mange norsklærarar e-brevet hadde blitt sendt til. På denne måten ville det då vere mogleg å purre på dei skulane som ikkje svara, pluss at det ville bli lettare å rekne ut svarprosent på denne måten.

Etter ei veke hadde 16 av dei 42 skulane gitt ei eller anna form for tilbakemelding. I tillegg mottok eg private e-brev frå to lærarar på skular som eg ikkje hadde fått tilbakemelding frå. Eg tolka dette slik at e-posten hadde blitt vidaresendt på desse skulane, men at kontoransvarleg hadde gløymt å gi tilbakemelding til meg. Eg registrerte då at e-posten var sendt til seks lærarar (gjennomsnittstalet på norsklærarane på dei skulane eg totalt høyrte frå) på begge desse skulane. Totalt hadde då 18 av 42 skular gitt tilbakemelding.

Ei veke etter den første e-postrunden blei purrebrev sendt til dei skulane som ikkje hadde svara. Dette resulterte i svar frå 12 nye postmottak. I alt fekk eg då ei eller anna form for tilbakemelding frå 30 av dei 42 skulane, noko som utgjer ein prosentdel på 71 %.

23 av desse skulane stilte seg positive til å vere med på undersøkinga. Samanlagt var spørjeskjemaet distribuert til 158 norsklærarar på desse skulane. Sju av postmottaka gav tilbakemelding om at skulen ikkje skulle vere med på undersøkinga, og at e-posten følgeleg ikkje var blitt vidaresendt. Dei resterande 12 skulane svara aldri på nokon av førespurnadane. Anten er spørjeskjemaa blitt distribuerte utan at eg fekk tilbakemelding, eller så ville dei ikkje vere med på undersøkinga.

5.4.5 Svarprosent

Ved prosjektslutt var 62 utfylte spørjeskjema komne inn. Av eit utval på 158 lærarar som i utgangspunktet fekk e-brevet, utgjer dette ein svarprosent på om lag 39 %. Det samla talet på potensielle respondentar er likevel større. Ein må ta høgde for at det er lærarar på dei 12

¹² Fork. for Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste, som ivaretek personvern og sikkerheit i forskingsprosjekt som dette. Meir om NSD på <http://www.nsd.no>.

skulane som ikkje gav tilbakemelding, som likevel har motteke skjemaet. I gjennomsnitt jobbar det seks norsklærarar per skule, og med 12 ekstra skular utgjer dette 72 nye potensielle respondentar. Utvalet vil då vere på 230 lærarar, og med 62 mottekne spørjeskjema utgjer dette ein svarprosent på om lag 27 %. Den reelle svarprosenten på skjemaet mitt ligg difor mest sannsynleg ein stad mellom 27 % og 39 %.

Ifølge Jacobsen (2005:10) er 41.5 % er eit godt resultat for elektroniske spørjeskjema. Svarprosenten i undersøkinga mi er såleis akseptabel, sjølv om den generelt er noko låg. Skjemaa blei delte ut i mai, som er ei hektisk tid for lærarar med innspurt av skuleåret, tentamenar og ikkje minst eksamen. I tillegg er mange opptekne av lønsoppgjer på denne tida, og i perioden undersøkinga gjekk føre seg, var fleire skular tekne ut i streik. Svarprosenten kunne derfor kanskje ha blitt noko høgare dersom skjemaa hadde blitt sendt ut på eit anna tidspunkt. Det er likevel ofte travelt i skulen, og alltid ein grunn til å ikkje ha tid til å vere med på undersøkingar. Fleire skular opplyste òg om at dei systematisk seier nei til å vere med på undersøkingar. Dei får stadig mange slike førespurnadar og har derfor ikkje kapasitet til å vere med på alle. Dette ville ikkje ha endra seg sjølv om skjemaa hadde blitt sendt ut på ei anna tid. Dersom det heile hadde blitt utsett til hausten, ville det i tillegg vere ein risiko for å få svar frå nyutdanna lærarar utan røynsler med temaet.

5.4.6 Koding og kategorisering

For å forenkle arbeidet med spørjeundersøkinga betalte eg for å lage eit skjema hjå <http://www.poll daddy.com>, eit firma som driv med nettbaserte undersøkingar. Trygggleiken blei ivareteken ved at berre eg hadde tilgang til nettsida der resultata blei lagra. Ved å logge meg inn her kunne eg følgje med på kor mange som hadde svara. Resultata blei teikna i grafar og tabellar, noko som gjorde det enkelt å sjå korleis respondentane svara.

Alle resultata blei koda inn i statistikkprogrammet SPSS¹³. Eg laga ei kodebok (vedlegg 6) med oversikt over korleis dei ulike variablane i spørjeskjemaet er koda. Eg laga eit mønster der dei mest negative/låge svara fekk dei lågaste verdiane, og vice versa: høge verdier for positive svar. Dette er gjennomført i heile skjemaet der det var mogleg å rangere svara. Eit relativt fast mønster gir eit godt utgangspunkt til dømes for korrelasjonsanalysar (sjå kapittel

¹³ Statistical Package for the Social Sciences

7.8). På nettsida til spørjeskjemaet fekk skjemaa nummer i kronologisk rekkefølge kopla til når respondentane hadde svara. Eitt og eitt skjema blei opna og koda inn i SPSS med det skjemanummeret som fortløpande blei gitt på nettsida. På denne måten blei det greitt å gå tilbake og dobbeltsjekke at alt var blitt koda riktig.

Korrelasjon

Korrelasjon betyr samsvar eller samvariasjon (Johannessen m.fl. 2006:256) mellom to variablar. Positiv korrelasjon vil seie at ein høg skåre på ein variabel, gir ein høg skåre på den andre. Dersom det til dømes er ein positiv korrelasjon mellom bokmålslevar sine haldningar til nynorsk og karakterane deira i sidemål, vil det seie at dei som er positive til nynorsk, får gode karakterar, og dei som er negative til nynorsk, får dårlege karakterar. Negativ korrelasjon er då det motsette: høg skåre på ein variabel, gir låg skåre på den andre.

Det er mogleg å rekne ut kor sterk samvariasjonen mellom to gitte variablar er (op.cit.:257). Statistikkprogrammet som er brukt i denne avhandlinga, SPSS, oppgir denne samvariasjonen i korrelasjonskoeffisienten *Pearsons r*. Dette er eit mål som både viser kva type samvariasjon vi har (positiv/negativ), og kor sterk samvariasjonen er (op.cit.:259):

"Pearsons r er en standarisert koeffisient som varierer mellom -1 og +1. En korrelasjon på 0 er et uttrykk for at det ikke eksisterer korrelasjon, mens 1 angir at det er fullstendig positivt sammenfall mellom verdiene på variablene (...). En korrelasjon på -1 uttrykker et fullstendig negativt sammenfall" (op.cit.).

Johannessen m.fl. (op.cit.) understrekar at det ikkje finst eit fasitsvar på kva som er høg korrelasjon, men at i samfunnsvitskapeleg forskning blir *Pearsons r* opp til 0.20 rekna som ein svak samvariasjon, 0.30-0.40 som relativ sterk og over 0.50 som særskild sterk samvariasjon. Innanfor andre disiplinar er det ofte operert med andre mål for samvariasjon. I og med at denne avhandlinga er innanfor den samfunnsvitskapelege disiplinen, er korrelasjonskoeffisientverdiane tolka på bakgrunn av Johannessen m.fl. sine mål nemnt over.

Signifikans

Ein korrelasjon kan ikkje bli lagt vekt på dersom den ikkje er *signifikant*. Ein signifikansverdi kan eit statistikkprogram rekne ut, og det er eit mål som opplyser om kor stor sjanse det er for at resultatata har oppstått ved eit tilfelle. I samfunnsvitskapeleg forskning er det vanleg å operere med to signifikansnivå. Resultat som er signifikante på 0,05- og 0,01-nivå, kan godkjennast. Det høgaste signifikansnivået som kan akseptast, er 0,05. Om eit

resultat er signifikant på dette nivået, er det mindre enn 5% sjanse for at resultata har oppstått ved eit tilfelle. Eit resultat som er signifikant på 0,01-nivå, er endå meir truverdig og sikkert enn eit på 0,05-nivå, i og med at det her er mindre enn 1% sjanse for at resultata har oppstått ved eit tilfelle. Di mindre signifikansnivået er, di sikrare blir konklusjonane (Johannessen m.fl. 2006:297). Di større utval av respondentar, di mindre sannsynleg er det at resultata har oppstått ved eit tilfelle. Det er altså lettare å få signifikante verdiar om ein har eit utval på 1000 respondentar, enn når ein har 62 respondentar slik som i dette tilfellet.

5.5 Den kvalitative tilnærminga

Føremålet med den kvalitative delen av undersøkinga er å få betre forståing av korleis ulike lærarar opplever og erfarer nynorsk som sidemål for elevar med fritak for vurdering. Kvale (2006:23) argumenterer for at styrka til intervjuforma er at den kan fange opp variasjon i intervjupersonane sine oppfatningar om eit tema, og at det dermed gir eit bilete av ei mangfaldig og kontroversiell menneskeleg verd. Når det gjeld sidemålsundervisning generelt er det kjent at det eksisterer mange ulike meiningar om og haldningar til emnet. Ei kvalitativ tilnærming gjennom djupintervju kan gi ei større forståing av korleis informantane oppfattar kvardagen sin. Ei kvalitativ tilnærming i denne undersøkinga kan altså vere føremålstenleg. Ved å intervjuje ulike lærarar som har ulike praksisar, kan dette gi oss eit innblikk i korleis forskjellige lærarar av mange grunnar ser ulikt på fenomenet og dermed handlar på ulik måte. Den kvalitative tilnærminga kan supplere den kvantitative ved at funn frå spørjeundersøkinga kan bli utdjupa og nyansert gjennom seinare intervju.

5.5.1 Fenomenologi og det kvalitative forskingsintervjuet

Fenomenologi er læra om "det som viser seg", altså tinga eller hendingane slik vi oppfattar dei umiddelbart med sansane våre. Som kvalitativt design skal fenomenologien uforske og skildre menneske og deira erfaringar med og forståing av eit fenomen (Johannessen m.fl. 2006:80). Fenomenologien var opphavleg ei filosofisk retning stifta av Edmund Husserl. Han meiner at utgangspunktet for kunnskap er korleis sjølvet ("the self") opplever eit fenomen. Denne opplevinga/erfaringa består av ulike kjensler, persepsjonar og idear som dukkar opp i medvitet når sjølvet fokuserer på fenomenet eller objektet (Gall m.fl. 1996:601). Eit fenomenologisk forskingsdesign kan altså vere føremålstenleg dersom

intensjonen med forskingsopplegget er å forstå kva for opplevingar menneske har av spesifikke fenomen. I denne samanhengen er fenomenet sidemålsopplæring for språklege minoritetar, og ein viktig del av avhandlinga handlar om å trakte etter å forstå kva tankar og erfaringar ulike lærarar har til dette fenomenet. Eg har tidlegare vore innom skiljet mellom beskrivande, forklarande og forståande studiar (kap. 5.3). Når eg vil undersøkje kva lærarar meiner om sidemålsundervisninga og kva erfaringar dei har med ho, er føremålet ikkje først og fremst å beskrive eller forklare, men å prøve å *forstå* korleis lærarane opplever dette: ”Med sin vekt på nærhet, innlevelse og innsikt i spesifikke kontekster vil forståande studier hovudsaklig være basert på kvalitative data og kvalitative analyser” (Grønmo 2004:372).

Intervju er eit av fleire moglege metodar innanfor kvalitativ metode. Jette Fog påpeiker at det kvalitative forskingsintervjuet ikkje i seg sjølv er ”den riktigste eller viktigste metode, men riktig og viktig, hvis valget af metoden hviler på begrundelser hentet i det, metoden skal brukes til” (Fog 1994:12). Samtalen er utgangspunktet i kvalitative intervju, og ”formålet er blant annet å få brakt på det rene respondentens meningsrammer og opplevelse av begivenheter og handlinger” (Holter 1996:16). Kvale (2006) påpeiker at å samtale er ein grunnleggjande menneskeleg kommunikasjonsmåte. Holter (1996:16) ser på eit forskingsintervju som ein ”samtalebegivenhet” der deltakarane i fellesskap forhandlar seg fram til felles meiningar og diskursar: ”Blant annet fordi meninger kommer frem i fellesskap, er det i dag en voksende interesse for å basere analysen av samtalen på teorier om språk og mening”. Eit hovudmål med kvalitative intervjuundersøkingar er å ”få fat i de betydninger, som personer, ting og sager har for interviewpersonen, og/eller afdekke de betydninger, som han ser i sin egen måde at forvalte sit liv og sine betingelser på” (Fog 1994:14). Dette er også føremålet i denne undersøkinga og grunngjevinga for val av intervju som metode.

5.5.2 Rolla som forskar

Fog hevdar at det ikkje utan vidare er gitt at ein god forskar er ein god intervjuar. Det empiriske materialet blir ”et vaklende fundament” dersom forskaren ikkje meistrar dei premissa som skal til for at samtalen skal bli god (Fog 1994:11). Sjølv om samtalen i utgangspunktet er ein naturleg menneskeleg kommunikasjonsform, må forskaren vere klår over at intervjuet berre byggjer på den naturlege samtalen. Intervjuet er ikkje naturleg i seg sjølv:

”Man sidder i et ugensidigt forhold i en professionel sammenhæng, som skal bruges til noget. Og man sidder i denne sammenhæng med et redskap, som er virksomt, netop fordi det opfordrer til, måske endda forfører til den åbenhjertighed, for hvilken gensidighed og venskabets fortrolighed elles er forudsætning.” (op.cit.:22).

Kvale skil mellom kvardagslege, filosofiske og faglege samtalar, og er langt på veg einig med Fog når han hevdar at forskingsintervjuet er basert på den kvardagslege samtalen, men eigentleg er ein fagleg konversasjon (Kvale 2006:21). Han meiner at ein dyktig intervjuar er ekspert både på intervjuemnet og på menneskeleg interaksjon (op.cit.:91), og viser til ti kvalifikasjonskriterium som kan gi eit godt intervju. Alle desse kriteria legg vekt på forskaren sin rolle. Ho må mellom anna vere kunnskapsrik, strukturert, styrande og kritisk, og for å skape og oppretthalde ein god relasjon til intervjuobjektet må ho vere vennleg, følsam og open (op.cit. 93).

5.5.3 Frå teori til praksis

I all forskning som går direkte på menneske, er det mange omsyn ein forskar må ta. Dei vala eg har teke i forkant av undersøkinga og dei omsyna eg har teke stilling til undervegs og i etterkant av intervjuet, presenterast nedanfor.

Utvalet

Informantane til dei kvalitative intervjuet er lærarar som har røynsler med å undervise i norsk. I informasjonsskrivet som følgde med spørjeskjemaet, blei det opplyst om at det var behov for respondentar til ein intervjurunde som kom til å gå føre seg tidleg på hausten 2008. Dersom nokon var interesserte, blei dei oppmoda om å ta kontakt med meg. Tre lærarar melde seg til dette. For å finne fleire respondentar nytta eg ”snøballmetoden”. Dette er ein av fleire måtar ein kan velje informantar på, og denne metoden blei valt fordi den sikrar informantar med spesiell innsikt i det sentrale emnet. Vilkårleg val gir ein risiko for å ende opp med informantar utan røynsler om det aktuelle temaet. Eg spurte meg derfor fram via vener og kjente i fagmiljøet om dei visste om nokon som kunne tenkje seg å stille opp. Dermed fekk eg tre ekstra informantar, og hadde då seks informantar som geografisk sett fordelte seg godt ut over hovudstaden. Eg visste ikkje noko om informantane i forkant av intervjuet anna enn namn og skule dei jobba på. Det var viktig for meg å snakke med lærarar som jobba på skular med ulik mengd minoritetsspråklege, så det var dette kriteriet eg jobba ut frå. Informantane kom frå skular med alt mellom 10 og 70 % minoritetsspråklege elevar.

Bent Flyvbjerg (1993:149) argumenterer for at funn frå kvalitative studium lettare kan generaliserast dersom informantane er strategisk valte *kritiske kasus* eller *ekstreme kasus*. Å velje slike informantar ”viser sig ofte at give mer information, fordi de aktiverer flere aktører og mere grundlæggende mekanismer i den studerede situasjon” (op.cit.). Kritiske kasus i denne sammenhengen er lærarar med heilt spesielle meiningar om studieobjektet, i begge ender av skalaen. Ideelt sett skulle eg ha sett over datamaterialet frå den kvantitative undersøkinga, plukka ut dei lærarane med klårast positive/negative meiningar om situasjonen, og intervjuar desse. Dette kunne eg likevel ikkje gjere. Spørjeundersøkinga var fullstendig anonymisert, og av grunnar nemnt over (kap. 5.4.3) var det eit viktig poeng at informantane skulle vere anonyme gjennom heile prosessen. På grunn av denne anonymiteten var det umogleg å vite kven som hadde svara kva. Som ein konsekvens av dette kunne eg då ikkje plukke informantar til dei kvalitative intervjuar frå det kvantitative materialet. Informantane blei derfor valt ut tilfeldig, ikkje ut frå om dei var kritiske kasus eller ikkje. Flyvbjerg understrekar at undersøkingar som dette, ”uden forsøg på generalisering”, likevel er fullgode undersøkingar som ”udmærket [kan] indgå i denne vidensopsamling og har (...) ofte været vejen til videnskabelig nytænkning” (op.cit.:147). Det må altså ikkje kritiske kasus til for at undersøkinga skal bli god og for at den kan gi interessante svar. Atter ein gong kjem føremålet med undersøkinga fram. Siktemålet mitt er å prøve å få eit inntrykk av ein situasjon og få betre forståing om korleis somme opplever denne situasjonen. Dette kan eventuelt då vere grunnlaget for vidare forskning som kan har andre formål, til dømes breiare generaliseringar.

Sjølv om det er gjennomført intervju med seks lærarar, er det likevel berre fem av dei som er brukt i avhandlinga. Den eine informanten som hadde meldt seg på intervjuet sjølv, viste seg å ikkje ha den erfaringa som var relevant i denne undersøkinga. Vedkommande hadde ikkje jobba som ordinær norsklærer, men som ufaglært støttelærer, og hadde dermed ikkje røynsler frå sidemålsundervisning. Ettersom dette intervjuet var det første eg haldt, valte eg derfor å sjå på det som eit prøveintervju, noko som viste seg å vere verdfullt. Eg lærte mykje om intervjuprosessen av å halde intervjuet og å transkribere det mens eg tenkte gjennom vesentlege moment som til dømes korleis eg formulerte meg og kva eg kunne gjere betre neste gong. Den kvalitative empirien består derfor av fem intervju, som varte i mellom 40 og 60 minutt.

Gjennomføring – dei sju stadia av intervjuprosessen

Det finst ingen fastsett mal på korleis ein intervjuprosess skal sjå ut frå byrjing til slutt. Planlegging og gjennomføring er mellom anna avhengig av temaet og informantane. Kvale (2006:47) deler intervjuprosessen inn i sju stadium, frå den opphavlege ideen til det ferdige produktet. Desse sju stadia brukast no for å presentere dei vala som er tekne i løpet av heile denne prosessen. Stadia er tematisering, planlegging, intervjuing, analysering, transkribering, verifisering og rapportering.

1) Tematisering. I dette innleiande stadiet må forskaren fastsetje emnet for og meininga med undersøkinga før sjølv metodevalet tek stad. *Kvifor-* og *kva-*spørsmål må med andre ord bli tematiserte før *korleis-*spørsmåla. I mitt tilfelle er tematikken i oppgåva spesifisert til å dreie seg om sidemålsundervisning for språklege minoritetar med fritak frå vurdering i sidemål. Intensjonen er å få eit inntrykk av korleis ulike lærarar opplever fritaksregelen, korleis dei legg opp sidemålsundervisninga, og kva dei meiner om den generelle situasjonen.

2) Planlegging. Det andre viktige steget i forskingsprosessen handlar om å planlegge studien før intervjuundersøkingane. Det må takast stilling til kven som skal intervjuast og kva ein skal spørje om for å kunne greie å få svar på dei relevante forskningsspørsmåla. Det er òg viktig å ta stilling til kvar intervju skal bli gjennomførte, kva rolle ein sjølv skal ha, og korleis ein skal dokumentere intervjuet. Ein forskar må òg drøfte dei moralske implikasjonane av studien sin før intervjufasen blir sett i gang.

Å ta stilling til graden av struktur på intervjuet er ein viktig del av planlegginga. Ytterpunkt er ustrukturerte og strukturerte intervju. Fordelen med ein viss standarisering (strukturerte intervju) er at svara då kan samanliknast, mens ulempa er at intervjuet blir lite fleksibelt (Johannessen m.fl. 2006:138). I ustrukturerte intervju lagar ikkje forskaren spørsmålsformuleringar og rekkefølje i forkant av intervjuet, og det blir då meir som ein samtale mellom forskar og intervjuar i ein avslappa atmosfære. Dette er eit fleksibelt design, men ulempa er at det kan vere vanskeleg å samanlikne svar i etterkant i og med intervjuet kan ende opp med å bli veldig ulike (op.cit.). Mellom dei to ytterkantane ligg det semi-strukturerte intervjuet som er brukt i denne undersøkinga. Dette er intervju som er basert på ein intervjuguide, ei liste over tema og generelle spørsmål som skal gjennomgåast i løpet av intervjuet (op.cit.:139). Intervjuguiden min (vedlegg 7) fungerte som ei hugseliste, først og fremst over dei mest vesentlege temaa som eg ville gå gjennom.

Moralske implikasjonar dreier seg om etiske avgjersler som må takast kontinuerleg gjennom heile forskingsprosessen (Kvale 2006:65). Kvale skisserer opp tre etiske reglar som gjeld for all forskning som går direkte på menneske: det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvensar (op.cit.:66). *Informert samtykke* vil seie at dei som blir intervjuar, informerast om det overordna målet for undersøkinga, om hovudtrekk i prosjektplanen, og om moglege fordelar og ulemper ved å delta i prosjektet (op.cit.:67):

”De som spørres om å delta, de som deltar, og de som har deltatt tidligere i en undersøkelse, skal kunne bestemme over sin deltakelse. Den som deltar, skal gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta, og deltakerne skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra deltakelse utan noen form for ubehag eller negative konsekvenser” (Johannessen m.fl. 2006:93).

Konfidensialitet medfører at personlege data og sensitive opplysningar ikkje blir gjort offentlege, og at *konsekvensane* som kan oppstå av å delta i ei slik undersøking bør bli vurdert på førehand (Kvale 2006:68-69).

For å sikre dette er prosjektet godkjent av NSD. Når ein forskar kan vise til ei slik godkjenning, kan respondentane vere sikre på at alt går ordentleg føre seg. Før kvart intervju informerte eg om kva prosjektet dreier seg om, at dei kunne trekkje seg når som helst i prosessen og at anonymiteten deira vil vere fullstendig sikra gjennom heile prosessen. Informantane godkjente dette ved å signere på eit samtykkeskjema (vedlegg 8).

3) Intervjuing. På dette stadiet går intervjuar føre seg på grunnlag av intervjuguiden med ein reflektert tilnærming til kunnskapen som søkast og dei mellommenneskelege relasjonane i intervjusituasjonen. I planleggingsfasen tok eg stilling til kvar intervjuar skulle gå føre seg. Eg lét dette vere opp til informantane, og imøtekom ønska deira så godt som råd. Det var viktig at dei fekk velje ein stad der dei kunne føle seg trygge og avslappa, og samtidig at det var ein rolig stad utan mange forstyrringar. Alle intervjuar med unnatak av eitt gjekk føre seg på dei ulike skulane der lærarane jobba. Det siste intervjuet blei halde i eit lokale som informanten personleg disponerte.

Under sjølve intervjuet spelar intervjuaren ein viktig rolle. Ho må vere ein aktiv lyttar, høyre på kva intervjupersonen seier, og følgje opp sentrale moment som kjem fram. ”Intervjuere som vet hva de spør om, og hvorfor de spør om dette, vil i intervjustadiet forsøke å klargjøre meninger som er relevante for prosjektet, fjerne tvetydighet i svarene, og dermed skape et mer pålitelig utgangspunkt for det senere analysestadiet” (op.cit.:79). Å vere ein aktiv lyttar

vil òg seie at det er viktig å leggje merke til kroppsspråk og intonasjon i det som blir sagt, for å fange opp eit heilskapeleg inntrykk av intervjupersonen sine haldningar og erfaringsramme.

På grunn av dette var det litt opp til intervjupersonen korleis intervjuet tok form. Somme av informantane svara veldig konkret og direkte på spørsmåla, mens andre i større grad tok styringa sjølve og prata meir fritt. Under intervju kryssa eg ut temaa når eg følte at dei var dekte godt nok. Eg lytta aktivt til kva informantane sa, noterte ned moment eg ville kome tilbake til, og fortalte ofte informantane korleis eg oppfatta det dei akkurat hadde sagt. Då kunne dei korrigere dersom eg hadde misforstått. Før intervju var ferdige såg eg over intervjuguiden for å sjå om noko var blitt gløymt. Når eg ikkje hadde fleire spørsmål, opna eg for at informantane kunne leggje til noko eller kome med oppsummerande tankar. Etter at mikrofonen var skrudd av, snakka eg meir avslappa med informantane i alt frå eit par minutt til nesten ein halvtime. Her kom det ofte fram oppklåringar og informasjon som eg ikkje hadde tenkt over under sjølve intervjuet. Eg passa derfor på å setje av 10 minutt etter kvart intervju til å skrive ned tankar og snarlege inntrykk som hadde kome fram i løpet av intervjuet, men som kanskje ikkje hadde blitt fanga av kassettspelaren.

4) *Transkribering*. I denne fasen gjer forskaren etterarbeidet til intervju. Siktemålet med transkribering er å gjere ei stor datamengd meir oversiktleg. Dokumentasjonen blir skrive om frå munnleg til skriftleg form. Samtalane er gjengitte så ordrett som mogleg, og den munnlege teksten er skriven om til bokmål, anten radikal, liberal eller konservativ, alt etter korleis informantane prata. Tale er ofte meir usamanhengande, upresis, utprøvande og flyktig enn skrivne ord. Når sitat er brukte i avhandlinga er dei derfor litt omskrivne. Unødvendige ord, gjentakningar, nølingar og ufullstendige setningar er fjerna. Meninga er den same, men forma er omarbeidd frå munnleg til skriftleg form.

5) *Analysering*. Utfordringa med kvalitativ dataanalyse er i all hovudsak å få noko fornuftig ut av store mengde data, å redusere ei stor informasjonsmengd, å identifisere mønster og å lage rammeverk for å formidle innhaldet (Johannessen m.fl. 2006:157). Ved analyse av kvalitative data er det i motsetnad til kvantitativ dataanalyse ein føresetnad at den som har samla inn dataa, også må analysere dei (op.cit.). I ei fenomenologisk undersøking er det ikkje berre orda informantane seier som er viktige. For å få fram ei heilskapeleg forståing av erfaringsramma og haldningsbakgrunnen til eit menneske må forskaren gå bak akkurat det som blir sagt. Dette er det berre intervjuaren sjølv som kan gjere. Dalen (2004) påpeiker at

analyseringa byrjar allereie under intervjuprosessen. Forskaren får her eit heilskapeleg inntrykk av intervjupersonen sine erfaringar og haldningar. Intervjuguiden min var delt opp i ni kategoriar som fungerte som hovudtema. Etter transkriberinga blei det skrive eit analyseringsnotat til kvar enkelt informant. Her blei meiningar, erfaringar eller haldningar han eller ho hadde i tilknytning til dei ulike temaa oppsummerte. På denne måten blei det enklare å samanlikne og å sjå mønster når funna skulle oppsummerast.

6) *Verifisering*. Verifisering er ein vesentleg del av ein forskingsprosess, og føremålet er å undersøke kor generaliserbare, reliable og valide intervjufunna er. Å *generalisere* funn frå forskning vil seie at resultata kan overførast frå utval til populasjon. Omgrepet generalisering knyter seg oftare til kvantitativ forskning enn til kvalitativ. *Reliabilitet* tyder pålitelegheit, og knyter seg til dataa i undersøkinga (Johannessen m.fl. 2006:46): kan vi stole på resultata? ”Høy realiabilitet innebærer at datamaterialet i liten grad varierer på grunn av (...) metodologiske forhold, og at variasjonene i data hovedsakelig reflekterer reelle forskjeller mellom analyseenheter. Dette er viktig med tanke på tilliten til data og tolkningen av analyseresultatene” (Grønmo 2004:220). *Validitet* vil seie at noko er gyldig. Å måle validiteten til ei undersøking handlar om å vurdere i kor stor grad intervjuundersøkinga undersøker det den er meint til å undersøke (Kvale 2006:47): ”Høy validitet forutsetter at både universet av enheter og de ulike begrepene i studien blir definert på en systematisk måte, så vel teoretisk som operasjonelt, at det er godt samsvar mellom de teoretiske og operasjonelle definisjonene, og at valget av metoder for utvelging av enheter og innsamling av data er godt tilpasset disse definisjonene” (op.cit.221). Verifiseringa av både den kvantitative og den kvalitative undersøkinga blir teke opp i kapittel 5.6 under.

7) *Rapportering*. Det sjuande og siste steget i forskinga er sjølv rapporteringa. Her skal funna frå undersøkinga og metodebruken formidlast i ei form som overheld vitskapelege kriterium, tek omsyn til dei etiske sidene av undersøkinga og resulterer i eit produkt som kan lesast. I min samanheng resulterer empiriinnsamlinga i ei masteravhandling.

5.6 Verifisering: kan vi stole på resultata?

Ifølgje Kvale (2006:158) har omgrepa generalisering, reliabilitet og validitet fått status som ein heilag treeinigheit innanfor den moderne samfunnsvitskapen. Implisitt ligg ei forståing

for kor viktig det er å sjå kritisk på si eiga forsking for å unngå at den blir subjektiv. Desse omgrepa blir presenterte og knytte direkte til undersøkingane. Intensjonen er først og fremst å gjere det klårt i kva for kontekst resultata frå empirien er gyldig i.

Indre og ytre validitet og omgrepsvaliditet

Thor Arnfinn Kleven (2002:230) skil mellom tre ulike typar validitet: omgrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Ytre validitet er vanlegvis det som er sett på som generalisering, og tek for seg spørsmålet om kva kontekst resultata er gyldige i (op.cit.: 234). Generalisering er sentralt i kvantitative undersøkingar, og derfor her relevant når det gjeld spørjeundersøkinga. Ifølgje Grønmo (2004:217) skal kvaliteten på samfunnsvitskapelege data vurderast opp mot det som datamaterialet skal brukast til. Føremålet med spørjeundersøkinga mi er i beste fall å prøve å fange opp ein tendens i osloskulen, og meir spesifikt å få eit inntrykk av korleis tilhøva kan sjå ut til å vere. Dette blir gjort for å leggje eit grunnlag for den seinare kvalitative tilnærminga. Funna frå den kvantitative undersøkinga kan ikkje generaliserast til å gjelde heile populasjonen. Grunnen er først og fremst at eg ikkje har brukt eit sannsynsutval, men det er òg fordi det er for få respondentar som har svara. Funna mine seier kva dei lærarane som faktisk svara, meiner, ikkje kva dei som ikkje har svara, meiner.

Dette opnar opp for eit anna sentralt spørsmål som dreier seg om indre validitet: kven har svara, kven har ikkje svara – og kvifor? Det er viktig å ta stilling til slike spørsmål når svara skal analyserast, fordi resultata kan vere avhengig av kven det er som svarar. Ein vil få eit resultat dersom berre lærarar med positive haldningar til nynorsk svarar, og eit anna om berre lærarar med negative haldningar er med. Så kven har svart på undersøkinga mi?

Det kan tenkjast at dei som har valt å vere med for det første er yngre heller enn endre lærarar. Dette er fordi det stort sett er eldre menneske som kvir seg for å bruke PC. Meir sannsynleg er det likevel at lærarane som har svara på spørjeskjemaet, er meir interesserte og opptekne av pedagogikk og didaktisk forsking, i tillegg til sidemålssaka i seg sjølv enn dei som har valt å ikkje vere med. Samtidi er det rimeleg å tru at respondentane er både positive og negative til sidemål. Dei som er positive, vil kanskje vere med for å støtte opp om ei sak dei synst er viktig. Dei som er negative, er sikkert frustrerte over situasjonen og føler trong til å lufte meiningane sine. Å reflektere over kven som har svara blir berre spekulasjonar,

men likevel er det viktig å vere medviten om at ulike tema kan tiltrekkje ulike menneske. Dette igjen kan vere med på å påverke resultatet.

Når det gjeld reliabiliteten, spørsmålet om vi målar det vi trur vi målar, må omgrepsvaliditeten i spørjeskjemaet vurderast. Korleis er til dømes omgrepet "haldning" operasjonalisert, og kan ein ut i frå spørjeskjemaet slutte noko om lærarane sine haldningar? Svaret på dette er at slutningar om haldningane til lærarane i denne undersøkinga må trekkjast med varsemd. Grunnen til dette er at summen av variablane som går på haldningar til sidemål, ikkje nødvendigvis kartlegg haldningar. Spørsmåla dreier seg om lærarane liker å undervise i sidemål, og om dei er negative eller positive til ordninga med obligatorisk opplæring i å skrive sidemål. Sjølv om ein lærar ikkje liker å undervise i sidemål og er negativ til sidemålsordninga, behøver ikkje det nødvendigvis bety at han har negative haldningar til nynorsk eller sidemålssaka. Det kan vere fleire grunnar til at han ikkje liker å undervise i faget, eller til at han er negativ til ordninga. Difor er det vanskeleg å svare presist på kva for haldningar lærarane i utvalet har til sidemål ut frå denne empirien. Haldningsomgrepet er, som vist til tidlegare, eit komplekst omgrep, og fleire variablar må trekkjast inn dersom ein med større sikkerheit vil seie å ha måla dei reelle haldningane. Undersøkinga mi skal vere lita, fange opp tendensar og fungere som grunnlag for dei kvalitative intervju. For større og meir inngåande skildringar av lærarar sine haldningar, kan eg mellom anna Bjørn Slettemark si undersøking frå 2006 studerast.

Når dei kvalitative intervju skal vurderast, må ein ta stilling til kven det er som har sagt ja til å vere med. Tre av informantane meldte seg sjølve, mens dei andre takka ja på ein direkte førespurnad. Det er nærliggjande å tru at spesielt dei tre som meldte seg på sjølve, kanskje er meir opptekne av og engasjert i det sentrale temaet enn vanleg. Ein av informantane fortalte i etterkant av intervjuet at mange av kollegaene hennar blei overraska då ho fortalte at ho ville stille som informant til prosjektet – "tør du det, da?," hadde fleire sagt. Mange hadde fortalt at trass i at dei synst temaet var interessant, turte dei ikkje stille opp. Dei var redde for å bli "avslørte" som dårlege lærarar, fordi dei ikkje gjer ting heilt riktig eller har dei "riktige" meiningane om sidemålsundervisning, trass i at føremålet med intervjuet klårt og tydeleg var spesifisert i informasjonsskrivet. Dermed er det ikkje usannsynleg at resultata ville blitt annleis dersom fem heilt tilfeldige lærarar var intervju. Det er likevel interessant at alle lærarane, trass i ulike haldningar og meiningar om temaet, i stor grad kunne fortelje om

veldig like erfaringar og opplevingar. Det må bety noko, sjølv om resultata ikkje kan generaliserast meir ut over det.

Meir om indre validitet: Kontrollere, stille spørsmål ved og teoretisere

Indre validitet handlar altså om den indre konsistensen og truverdet til forskinga – målar vi det vi trur vi målar? Kvale (2006:168) ser på validitet som handverksmessig kvalitet, og meiner at å validere er å *kontrollere, stille spørsmål ved og teoretisere* funna.

Å kontrollere vil seie å oppretthalde eit kritisk syn på tolkingane, og eksplisitt å uttrykkje perspektivet på emnet som blir studert. Forskaren må også vurdere kva for kontroll som må utøvast for å motvirke subjektiv og selektiv tolking av funna (op.cit.). Dette er spesielt viktig i denne undersøkinga der temaet for avhandlinga er særst tett knytt opp mot språkpolitiske haldningar. Fleire forskarar har blitt skulda for å segle under falskt flagg, altså å late som om forskinga er av lingvistisk art, når den har ein underliggende og skjult språkpolitisk agenda. Dette blei problematisert innleiingsvis, der eg òg gjorde greie for mine personlege haldningar til temaet. Gjennom heile prosessen har eg vore klar over risikoen ved å velje eit tema som dette, og eg har derfor vore ekstra kritisk til mine egne konklusjonar og slutningar. Føremålet med avhandlinga har aldri vore å finne funn som kan underbygge mine egne haldningar til objektet som blir studert, men heller prøve å få eit inntrykk av korleis norsklærarar i skulen opplever studieobjektet.

Dette handlar også om *reliabilitet*, nemleg at det er ein indre konsistens i empirien. Ein viktig del av å sikre reliabiliteten er å unngå til dømes leiande spørsmål som kan motverke ein vilkårleg subjektivitet (Kvale 2006). Under intervjuet prøvde eg å skjule eventuelle personlege meiningar om dei tema det blei snakka om, i alle høve fram til mikrofonen var skrudd av og intervjuet var ferdig. Interaksjonen skifta då form frå eit formelt intervju til ein meir avslappa samtale mellom to fagpersonar. Dette gjorde eg ikkje for å ”lure” informantane, men heller for at dei skulle føle seg trygge til å snakke ope om sine egne haldningar og meiningar utan å føle at eg var negativ til haldningane dei sa. Under intervjuet var det heller ikkje meg og meiningane mine som var interessante, det var heilt og fullt informantane som var sentrale. Kor godt eg lukkast med å vere nøytral, kan berre informantane svare på, men eg var i alle fall medviten om dette og trur ikkje at eventuelle inntrykk eg gav til informantane om meg sjølv, påverka dei i særskilt stor grad. Eg passa òg

på å repetere det informantane hadde fortalt meg, ved å seie til dømes *"Slik eg oppfattar deg no, så meiner du at..."*, og *"For å oppsummere det du sa no, ..., stemmer det?"*. Informantane fekk då høve til å høyre korleis eg oppfatta det dei nyss hadde sagt, og dei kunne rette opp i eventuelle mistydingar frå min side. Mi oppfatning av intervjusituasjonane var at informantane følte seg trygge og avslappa. Eg sa til alle at dersom dei ville trekkje seg, eller om dei hadde noko å leggje til eller å modifisere, måtte dei ikkje nøle med å ta kontakt, anten på telefon eller e-post. I og med at ingen har kontakta meg, tek eg dette som eit teikn på at dei følte at intervjuet gjekk bra, og at dei har tillit til meg og arbeidet mitt. Ideelt sett skulle eg ha sendt ut empirikapitlet mitt til informantane, bedt dei om å lese gjennom det og å kome med kommentarar, men dette fekk eg ikkje tid til.

Å validere er òg å stille spørsmål og å teoretisere, ifølgje Kvale (2006). Spørsmåla det er snakk om, er "kva" og "kvifor"-spørsmåla – kva skal undersøkast, og kvifor? Spørsmålet om kva metode som skal brukast, må då springe ut av desse grunngjevingane, det må ikkje gå den andre vegen. Å teoretisere vil seie å kople funna opp mot teori eller forskning som er gjort rundt det same fagfeltet. På denne måten blir dei enkelte undersøkingane sett inn i ein større samanheng.

Det viktigaste som må vurderast i ein slik samanheng, er om undersøkinga måler det vi trur den måler. Kvaliteten til undersøkingane må målast opp mot visse kriterium som er sett på førehand – nemleg kva føremålet med undersøkinga er. Intensjonen min var å få eit inntrykk av korleis stoda er i osloskulen i dag, og gjennom ei kvantitativ undersøking og kvalitative intervju, har eg fått nettopp det: eit inntrykk. Eg kan ikkje seie at resultata eg har funne gjeld alle lærarane i Oslo, for empirien er ikkje statistisk generaliserbar. Hovuddelen av empirien består av dei kvalitative intervju. Alt i alt er den validitetsmessige konklusjonen at funna frå empirien ikkje kan generaliserast til heile populasjonen av norsklærarar i byen. Likevel kan resultata gi eit inntrykk av korleis tilhøva kan vere, og spesielt då resultata frå dei kvalitative intervju. Det er interessant at eg fann mange av dei same meiningane og erfaringane blant lærarar, trass ulike variablar som til dømes haldningar til og meiningar om sidemål, geografisk plassering i byen og alder.

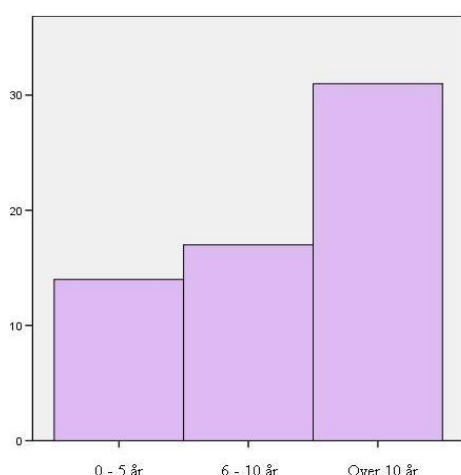
6. Presentasjon av spørjeundersøkinga

6.1 Innleiing

Respondentane sine haldningar til sidemål, sidemålsundervisning og fritaksregelen slik dei kjem til syne gjennom den kvantitative spørjeundersøkinga, blir presentert i dette kapitlet. Ulike variablar blir i tillegg korrelerte med kvarandre for å få fram det som kan vere interessante samanhengar. Dette er eit reint presentasjonskapittel. Analyse, tolking og drøfting kjem i det siste og åttande kapitlet i avhandlinga, der funna frå spørjeundersøkinga også blir sett i samanheng med dei kvalitative intervju som presenterast i kapittel 7.

6.2 Informantane

Figur 2: Spørsmål 1: "Hvor mange år har du jobbet som lærer?"



Det går fram av søylediagrammet at litt over halvparten av lærarane i utvalet har over ti års erfaring som lærarar. Ein snau fjerdedel har mindre erfaring enn fem år, og ein dryg fjerdedel har mellom seks og ti års fartstid i skulen. Når ein har jobba i skulen i over ti år, kan ein seiest å vere ein relativt røynd lærar. Dei fleste respondentane er altså lærarar som har jobba ei god stund i skulevesenet, og som er godt erfarne.

Når det gjeld utdanning, finst det ni ulike svaralternativ i spørjeskjemaet. Dei åtte første utgjør fastsette kategoriar, og den niande kategorien er eit ope felt der dei som ikkje finn

utdanninga si, kan skrive den inn sjølv. 13 av respondentane valte denne kategorien, og eg har delt dei opp i nye kategoriar etter svara. Dette er gjort mellom anna for å vise kor mangfaldig utdanninga til dei som underviser i norsk, er. Den siste av desse kategoriane, ”anna”, består av svar som er vanskelege å kategorisere, til dømes ”flerfoldige kurs” og ”redaktør i forlag”. Den endelege fordelinga av utdanningsnivået ser så slik ut:

Tabell 1: frekvenstabell over utdanningsnivå

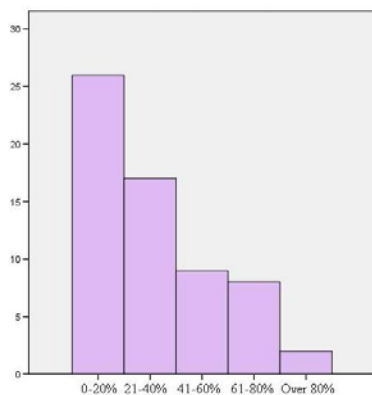
| | Frekvens | % | Valid % |
|--------------------|----------|------|---------|
| Inga formell utd. | 4 | 6,5 | 6,6 |
| Oblig.norsk(ALU) | 9 | 14,5 | 14,8 |
| Fordj. norsk (ALU) | 3 | 4,8 | 4,9 |
| Vidareutd. høgsk. | 4 | 6,5 | 6,6 |
| < Grunnfag | 2 | 3,2 | 3,3 |
| Grunnfag | 10 | 16,1 | 16,4 |
| Mellomfag | 11 | 17,7 | 18 |
| Hovudfag/master | 4 | 6,5 | 6,6 |
| NOAS | 3 | 4,8 | 4,9 |
| Lit.vit. | 2 | 3,2 | 3,3 |
| Spes.ped. | 3 | 4,8 | 4,9 |
| Anna | 6 | 9,7 | 9,8 |
| Totalt | 61 | 98,4 | 100 |
| Manglar | 1 | 1,6 | |
| Totalt | 62 | 100 | |

Dei to største kategoriane er mellomfag og grunnfag i nordisk, tett etterfølgt av obligatorisk norsk frå allmennlærerutdanninga. Det er like mange som har den minste og den lengste moglege utdanninga, inga formell utdanning og hovudfag/mastergrad i nordisk. Respondentane fordeler seg elles relativt jamt ut over dei resterande kategoriane.

I utgangspunktet skulle alle spørsmåla i skjemaet vere obligatoriske å fylle ut, med unntak av det opne feltet. Dette vil seie at respondentane fekk ei feilmelding på skjermen dersom dei let vere å svare på nokre av spørsmåla. I etterkant av innsamlinga oppdaga eg at eg hadde gløymt å gjere spørsmålet om norskfagleg utdanning obligatorisk. Som resultat av dette har éin av respondentane gløymt/lete vere å svare på dette spørsmålet. I og med at det berre er ein som ikkje har svara her, og at det berre er dette spørsmålet eg har gløymt å setje som obligatorisk, ser eg ikkje at dette er eit særskilt stort problem. Det forklarar likevel kvifor det er ein respondent som er registrert som ”manglar” i skjemaet over.

6.3 Elevar frå språklege minoritetar på dei ulike skulane

Figur 3: Spørsmål 3: "Omtrent hvor mange prosent utgjør språklige minoriteter på skolen der du jobber?"



Gjennomsnittsverdien på denne variabelen er 2.08 (utrekna i SPSS). Dette vil seie at det gjennomsnittlege talet på minoritetsspråklege elevar i undersøkinga er ein stad mellom 21 og 40 %, men då mykje nærare 21 % enn 40 %. Elevar frå språklege minoritetar i Oslo utgjør 38% av den samla elevmassen i det aktuelle skuleåret 2007/2008 (Utdanningsetaten 2008), og dermed er lærarar som jobbar på skular med færre språklege minoritetar enn gjennomsnittet, litt overrepresenterte i denne undersøkinga. Ein frekvenstabell kan illustrere fordelinga nærare:

Tabell 2: Frekvenstabell over minoritetsspråklege elevar på skulane

| | Frekvens | % | Kumulativ % |
|-----------|----------|-------|-------------|
| 0 – 20 % | 26 | 41,9 | 41,9 |
| 21 – 40 % | 17 | 27,4 | 69,4 |
| 41 – 60 % | 9 | 14,5 | 83,9 |
| 61 – 80 % | 8 | 12,9 | 96,8 |
| Over 80 % | 2 | 3,2 | 100,0 |
| Totalt | 62 | 100,0 | |

Knappe sju av ti respondentar jobbar altså på skular som har anten færre minoritetsspråklege enn gjennomsnittet, eller nær gjennomsnittet. Resten jobbar på skular med over 41 % minoritetsspråklege elevar.

6.4 Haldningar til norskfaget og sidemålsemnet

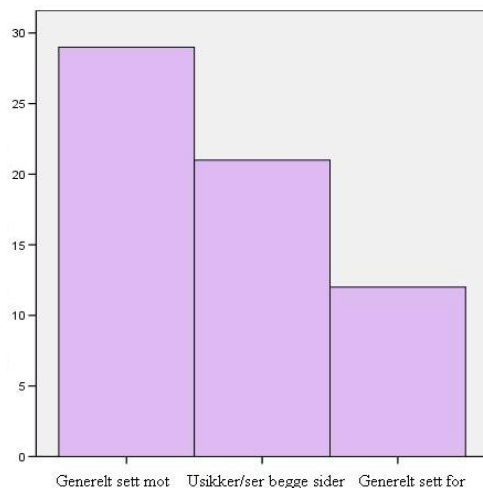
6.4.1 Om å undervise i norsk generelt og sidemål spesielt

Respondentane blei bede om å krysse av for enten ”jeg liker generelt å undervise i norsk” eller ”jeg vil helst slippe å undervise i norsk”. 98 % av respondentane har kryssa av for alternativet som tilseier at dei generelt liker å undervise i norsk, og berre 2 % vil helst sleppe å undervise i faget. Så godt som alle ser altså på det å vere norsklærer som noko positivt.

På det neste spørsmålet kunne lærarane enten svare at dei generelt liker å undervise i sidemål, eller at dei generelt ikkje liker det. Framleis er det eit fleirtal av lærarane (60 %) som meiner at dei generelt liker å undervise i sidemål, men 40 % oppgjer altså at dei ikkje liker det. Fordelinga her er altså ganske annleis enn på det førre spørsmålet.

6.4.2 Meining om skriftleg sidemålsopplæring for ordinære elevar

Figur 4: Spørsmål 6: ”Hva syns du om at alle elever som følger ordinær undervisning, skal lære å skrive både bokmål og nynorsk?”



Det er interessant å sjå at eit klårt fleirtal av lærarane, 46,8 %, generelt sett er mot ordninga med skriveopplæring i sidemål for alle ordinære elevar. 33,9 % av respondentane er enten usikre eller ser begge sider av denne saken, mens 19,4 % av respondentane generelt sett er for ordninga. Berre to av ti norsklærarar stiller seg altså utelukkande positive til ordninga med sidemålsundervisning som ho er i dag.

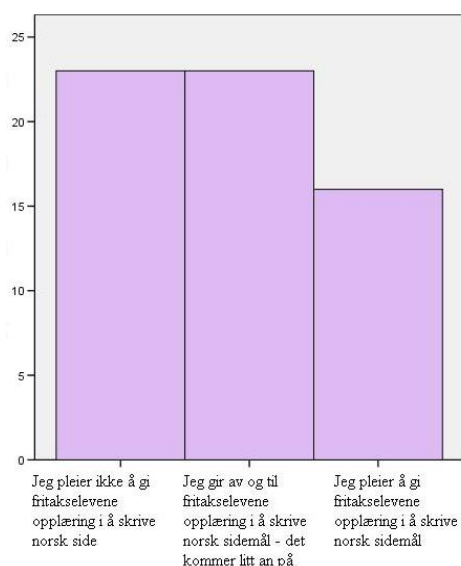
6.5 Undervisningspraksis

Om lag 60 % av respondentane meiner det er lett å avgjere kven det er som fyller kravet til fritak for vurdering i norsk sidemål etter opplæringslova ("elevane med anna morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk"), mens resten, omtrent to av fem, meiner at det kan vere vanskeleg å avgjere dette.

I spørsmål 8 skulle lærarane svare på om dei plar gi alle elevane den same sidemålsundervisninga, eller om dei vanlegvis gir fritakselevane eigne opplegg mens dei andre arbeider med sidemål. Eit lite fleirtal av lærarane (55 %) seier at i norskklassen/klassane deira får alle elevane, òg dei med fritak for vurdering, vanlegvis den same sidemålsundervisninga. Litt under halvparten (45 %) gir dermed fritakselevane eigne opplegg når resten av klassen har sidemålsundervisning. Lærarane er med andre ord nesten delte på midten i dette spørsmålet.

Det neste spørsmålet er i tråd med det førre: Plar lærarane å gi fritakselevane opplæring i å skrive sidemål eller ikkje? Søylediagrammet nedanfor illustrerer svarfordelinga:

Figur 5: Skriftleg opplæring i norsk sidemål



Av alle respondentane er det altså berre ein dryg fjerdedel som systematisk plar gi fritakselevane opplæring i å skrive norsk sidemål. I underkant av fire av ti respondentar seier at dei av og til gir fritakselevane denne opplæringa. Like mange plar ikkje å gi dei skriveopplæring i det heile.

6.6 Påstandane

Spørsmål 9 er sju ulike påstandar der respondentane har krysse av for dei påstandane dei var einige i. Resultata viser mellom anna at så godt som alle respondentane, 9 av 10, meiner det er riktig at elevar frå språklege minoritetar kan bli fritakne frå vurdering i norsk sidemål. Samtidig meiner ein fjerdedel av lærarane at opplæring utan vurdering med karakter er meningslaus. Det er òg godt over ein fjerdedel som meiner at det er for enkelt å skaffe seg fritak for vurdering i det same fagemnet, og nesten 4 av 10 opplever at når mange elevar blir fritakne for vurdering, går dette negativt ut over motivasjonen dei ordinære elevane har til å jobbe med nynorsk. Desse funna er litt kontrastive, nærast litt sjølvmotseiande, men veldig interessante. Ved å samanlikne dei med funn frå dei kvalitative intervju, vil resultata bli utdjupa og nyanserte. Dette blir gjort i kapittel 8.

Tabell 3: oversikt over påstandane i spørjeskjemaet (spm. 9)

| <u>Påstandar</u> | <u>Prosentdel som er einige med påstanden</u> |
|--|---|
| 1: Jeg tror elever som ikke har karakter i norsk sidemål, kan få problemer når de skal velge videre studier eller jobb. | 14,5 % |
| 2: Jeg synes det er rett at elever fra språklige minoriteter kan fritas fra vurdering i norsk sidemål. | 87 % |
| 3: Jeg tror ikke det spiller noen rolle for videre skolegang eller jobb om elevene ikke har karakter i norsk sidemål. | 70,9 % |
| 4: Når mange elever blir fritatt for vurdering i sidemål, opplever jeg at elevene som følger vanlig undervisning, blir mindre motiverte til å arbeide med sidemål. | 38,7 % |
| 5: På min skole er det for lett for elever å skaffe seg fritak for vurdering i norsk sidemål | 32,2 % |
| 6: Jeg synes ikke det er rett at elever fra språklige minoriteter kan fritas fra vurdering i norsk sidemål | 3,2 % |
| 7: Opplæring uten vurdering med karakter er meningsløst | 25,8 % |

6.7 Ope felt

Det siste punktet i spørjeskjemaet er eit ope felt der respondentane kunne skrive inn eventuelle kommentarar til spørjeskjemaet eller til temaet. 19 respondentar valte å skrive

noko her, og dette utgjør om lag 30 %. Det er vanskeleg å lage ei oversiktleg skisse av alle desse svara i og med at dei fleste er ulike både av lengd og innhald. Somme kommenterte spørjeskjemaet, men dei fleste kommenterte temaet. Fleire skreiv at dei synst temaet er interessant og at fritaksregelen absolutt er ei didaktisk utfordring for norsklærarar. Andre kommenterte sidemålssituasjonen generelt, og fleire skreiv til dømes at det er på høg tid å kutte ut karakteren i sidemål. Fleire kommenterte kor problematisk den nye eksamenssituasjonen er. Alle bidraga har blitt lese nøye, og kommentarane blir siterte der dette er naturleg.

6.8 Korrelasjon av alle variablane

Hittil i dette kapitlet har resultata frå spørjeundersøkinga blitt presenterte ved at det er vist kor mange som har kryssa av for dei ulike svaralternativa. Ein annan måte å analysere resultata på er å sjå kva variablar som korrelerer med kvarandre. I kapittel 5.4.6 over står det meir om kva korrelasjon er. Under går eg djupare inn i tala og sjå på interessante korrelasjonar i materialet. Dette kan gi eit litt meir interessant bilete av funna enn rein representasjon av einskilde resultat. Det vil alltid vere interessant å vurdere kvifor det er eller ikkje er korrelasjon mellom dei aktuelle variablane. Eg vil derfor her kommentere korrelasjonane undervegs.

6.8.1 Variabelen "år jobba som lærar"

Denne variabelen syner kor mange år respondentane har jobba som lærarar. Dei som er koda med 1 har 0-5 års erfaring, 2 er lik 6-10 år med erfaring og 3 er over 10 år med erfaring. Å skåre høgt på denne variabelen tydar er altså det same som at ein har lang erfaring i skulevesenet. Å skåre lågt betyr då det motsette: kort erfaring. Denne variabelen korrelerer med to andre variablar, nemleg a) "å undervise i sidemål" og b) "problem".

"År jobba som lærar" korrelert med "å undervise i sidemål"

Å skåre høgt på variabelen "år jobba som lærar" betyr altså at vedkommande har lang erfaring. Ein høg skåre på variabelen "å undervise i sidemål" (koda som 2), betyr at respondenten generelt er positiv til/likar å undervise i sidemål, og ein låg skåre (koda som 1) indikerer at respondenten generelt ikkje liker/er negativ til å undervise i sidemål. Desse to

variablane fekk utslag i skjemaet, og det er ein positiv korrelasjon mellom dei på 0,05-nivå, med Pearsons r-verdi på 0,279*. Det betyr at det er ein svak tendens til at eldre og meir erfarne lærarar er meir positive til å undervise i sidemål enn yngre lærarar med mindre fartstid i skulen.

Det kan vere fleire moglege måtar å forstå dette på. For det første har dei eldre lærarane vore lenger i skulen, noko som kan tyde på at dei trivst med å vere lærarar. Om ein trivst i jobben sin, ser ein gjerne fleire positive sider ved den enn ein som ikkje trivst. Lang erfaring tyder òg brei erfaring, både med å lage opplegg, handsame elevar, argumentere for faget sitt, og så bortover. Å vere fersk og urøynd i læraryrket kan vere tøft. Når ein har lite erfaring vil det alltid vere noko nytt, og kvardagen er full av stadig nye utfordringar. Sidemålsundervisning, der elevane kanskje meir enn i nokon annan del av noko anna fag sterkast ytrar misnøye og ofte har synleg låg motivasjon til å arbeide med fagstoffet, kan derfor bli ekstra vanskeleg for nye lærarar. Dette kan vere nokre av grunnane til at meir røynde lærarar betre liker å undervise i sidemål enn meir ferske lærarar.

”År jobba som lærar” korrelert med ”problem”

Variabelen ”problem” viser til påstanden *Jeg tror elever som ikke har karakter i norsk sidemål, kan få problemer når de skal velge videre studier eller jobb*. Dei som har sagt seg einige i denne påstanden, har blitt koda som 2. Mellom dei to variablane ”år jobba som lærar” og ”problem” er det ein positiv korrelasjon på 0,257*, signifikant på 0,05-nivå. Det er ein svak tendens til at eldre lærarar i større grad meiner at elevar som ikkje har karakter i sidemål kan få problem med vidare utdanning eller jobb. Krosstabellen under illustrerer dette:

Tabell 4: krosstabell: ”år jobba som lærar” og ”problem”

| Count | | Problem | | Total |
|--------------------|------------|---------|----|-------|
| | | Nei | Ja | |
| År jobba som lærar | 0-5 år | 14 | 0 | 14 |
| | 6-10 år | 15 | 2 | 17 |
| | Over 10 år | 24 | 7 | 31 |
| Total | | 53 | 9 | 62 |

Alt i alt er det klårt færrest som er einige i denne påstanden – samanlagt er det 14,5 % av respondentane (jf. 7.6). Ingen av lærarane som har jobba i 5 år eller mindre, meiner at elevar

som ikkje har karakter i sidemål, kan kome til å få problem med framtidig utdanning eller jobb. 2/15 med 6-10 års erfaring meiner at fritakselevane kan kome til å få problem, noko som utgjer 13 %. Av lærarane som har over 10 års fartstid i skulen meiner 7/24, 29 %, det same. Det er altså ein klår samanheng mellom å ha jobba i skulen i mange år og å meine at elevlar utan karakter i sidemål kan kome til å få problem.

Mindretalet meiner altså at elevlar utan karakter, kan få problem med vidare skulegang eller jobb. Dette kan indikere ei negativ lærarhaldning til sidemålets betyding og relevans i samfunnet. Vidare kan dette få konsekvensar for didaktiske moment, til dømes korleis dei underviser på, og i kva grad dei motiverer elevane for å arbeide med sidemålet.

6.8.2 Variabelen "prosentdel minoritetsspråklege på skulen"

Denne variabelen refererer til spørsmålet *Omtrent hvor mange prosent utgjør elever fra språklige minoriteter på skolen der du jobber?*. Verdiane er som følgjer: 1) 0-20 %, 2) 21-40 %, 3) 41-60 %, 4) 61-80 % og 5) over 80 %. Ein høg skåre indikerer at læraren jobbar på ein skule med mange elevlar frå språklege minoritetar. I korrelasjonsskjemaet blei det signifikant utslag mellom denne variabelen og variabelen "meining om skriftleg sidemålsundervisning". Denne refererer til spørsmålet *Hva syns du om at alle elever som følger ordinær undervisning skal lære å skrive både bokmål og nynorsk?*. Ein høg skåre på denne variabelen indikerer ei positiv haldning til ordninga med sidemålsundervisninga som den er i dag, og ein låg skåre indikerer ei negativ haldning. Desse to variablane fekk utslag i skjemaet med ein negativ korrelasjon på -0,300*, signifikant på 0,05-nivå. Dette tyder altså på at på dei skulane som har mange elevlar frå språklege minoritetar, er lærarane generelt meir negative til ordninga med at alle ordinære elevlar skal lære å skrive både bokmål og nynorsk, enn lærarar på skular med få minoritetsspråklege. Krosstabellen under illustrerer dette funnet:

Tabell 5: krosstabell: "prosentdel min.spr. på skulen" og "meining om skr. sidemålsund."

| Count | | Meining om skr. sidemålsund | | | Total |
|--------------------|-----------|-----------------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| | | Generelt sett mot | Usikker/ser begge sider | Generelt sett for | |
| Prosentdel | 0-20 % | 9 | 8 | 9 | 26 |
| min.spr. på skulen | 21-40 % | 8 | 7 | 2 | 17 |
| | 41-60 % | 6 | 3 | 0 | 9 |
| | 61-80 % | 4 | 3 | 1 | 8 |
| | Over 80 % | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Total | | 29 | 21 | 12 | 62 |

På skular med mindre enn 20 % minoritetsspråklege elevar, fordeler lærarane seg omtrent heilt jamt utover dei tre verdiane: 9 er mot, 8 er usikre og 9 er for. På resten av skulane, der dei minoritetsspråklege utgjør over 21% av den totalt elevmassen, er fordelinga mykje skeivare. Berre tre av 36 lærarar på desse skulane, 8 %, er generelt sett for ordninga med sidemålsundervisninga som den er i dag. 13 av 36, om lag 36 %, er usikre, og 20 av 36, om lag 55 %, er generelt sett mot ordninga.

Det er altså ein relativ sterk samanheng mellom talet på minoritetsspråklege elevar på skulen og haldning til sidemålsundervisning. Dette er kanskje eit forventa resultat, men likevel ikkje uinteressant. Dette blir derfor teke med vidare til den kvalitative delen av undersøkinga, for å prøve å få ei betre og meir nyansert forståing for kva det er som gjer at lærarar på skular med mange minoritetsspråklege, i mindre grad er for sidemålsundervisning enn lærarar på skular med få minoritetsspråklege.

6.8.3 Variabelen "å undervise i sidemål"

Ein høg skåre på variabelen "å undervise i sidemål" indikerer som sagt ei positiv haldning til å undervise i sidemål, mens ein låg skåre indikerer ei meir negativ haldning til det same. Denne variabelen korrelerer med variabelen "meining om skriftleg sidemålsundervisning", og er signifikant på 0,01-verdi. Pearsons r er her 0.479**, noko som tilseier at dette er ein særskild positiv korrelasjon. Dei som liker å undervise i sidemål, er positive til ordninga med at alle ordinære elevar skal lære seg å skrive både bokmål og nynorsk. Dette er ein relativt opplagt samanheng. Om ein liker sidemålsundervisning, meiner ein sannsynlegvis også at det er viktig at alle skal lære seg å skrive både nynorsk og bokmål.

6.8.4 Variabelen "mening om skriftleg sidemålsundervisning"

"Mening om skriftleg sidemålsundervisning" korrelerer òg med variabelen "undervisningspraksis". "Undervisningspraksis" viser til spørsmålet om lærarane plar å inkludere alle elevane, i den same undervisninga (koda som 2) eller om dei plar å lage egne opplegg til fritakselevane mens dei ordinære elevane har sidemålsundervisning (koda som 1). Her er det ein positiv korrelasjon på 0,310* som er signifikant på 0,05-nivå.

Det er altså ein tendens til at dei som generelt er positive til sidemålsundervisning, i større grad inkluderer alle elevane i den same undervisninga, heller enn å lage egne opplegg for fritakselevane. Dette kan tyde på at dei som er positive til sidemålsundervisning, i større grad meiner det er viktig at alle skal ta del i sidemålsundervisninga.

6.8.5 Variabelen "Skriftleg opplæring for fritakselevar"

Denne variabelen viser til spørsmål 9 i spørjeskjemaet – plar lærarane gi fritakselevane opplæring i å skrive sidemål eller ikkje? Dei som vanlegvis gir slik skriveopplæring, har fått koden 3, dei som av og til gir det, er koda med 2, og dei som vanlegvis ikkje gir fritakselevane skriftleg opplæring i å skrive sidemål, er koda med 1. Variabelen korrelerer med "undervisningspraksis" med Pearsons r-verdi på 0.365**. Korrelasjonen er signifikant på 0,01-nivå, som tilseier sterk samvariasjon med lite sannsyn for at det har oppstått tilfeldig.

Tabell 6: krosstabell: "undervisningspraksis" og "skr. opplæring for fritakselevar"

| Count | | Skr. opplæring for fritakselevar | | | Total |
|----------------------|---|---|---|---------------------------------------|-------|
| | | Plar ikkje gje fritakselevar skr. opplæring | Gjer av og til fritakselevar skr. opplæring | Plar gje fritakselevar skr. opplæring | |
| Undervisningspraksis | Lagar vanlegvis eige opplegg | 14 | 12 | 2 | 28 |
| | Gjer elevar med fritaket vanlegvis den same undervisninga | 9 | 11 | 14 | 34 |
| Total | | 23 | 23 | 16 | 62 |

Av dei som lar fritakselevane få egne opplegg mens dei andre har ordinær sidemålsopplæring, gir 2 av 28 fritakselevane skriveopplæring sidemål. Dette utgjer 7 %. Av dei som gir fritakselevane den same undervisninga som dei ordinære elevane, gir 14 av 34, 41 %, vanlegvis òg skriveopplæring til fritaksgruppa.

6.8.6 Variabelen "Utdanning innanfor norsk"

Det er problematisk å analysere resultata i utdanningskategorien i eit korrelasjonsskjema fordi verdiane ikkje står i ein enkelt målbar rekkefølge frå minst til mest utdanning. Det er vanskeleg å rangere verdiane noko særleg meir enn at "ingen formell utdanning" er det minste og "hovudfag/master i nordisk" er det meste¹⁴. Å samanlikne til dømes obligatorisk norsk på allmennlærerutdanninga og grunnfag i nordisk blir vanskeleg. Ein krosstabell er i denne samanhengen derfor betre for å sjå korleis fordelinga på dei ulike verdiane varierer etter utdanningsnivå. Dei mest interessante funna blir kommenterte under.

"Utdanning innanfor norsk" korrelert med "å undervise i sidemål"

Tabell 7: krosstabell: "utdanning innanfor norsk" og "å undervise i sidemål"

| Count | | Å undervise i sidemål | | Total |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------|-------|
| | | Likar det generelt ikkje | Likar det generelt | |
| Utdanning innanfor norsk | Ingen formell utdanning | 4 | 0 | 4 |
| | Obligatorisk norsk frå ALU | 3 | 6 | 9 |
| | Fordjuping i norsk (ALU) | 1 | 2 | 3 |
| | Vidareutd. frå høghskulen | 2 | 2 | 4 |
| | > grunnfag | 1 | 1 | 2 |
| | Grunnfag | 5 | 5 | 10 |
| | Mellomfag | 3 | 8 | 11 |
| | Hovudfag/master | 0 | 4 | 4 |
| | NOAS | 1 | 2 | 3 |
| | Lit.vit. | 1 | 1 | 2 |
| | Spes.ped | 1 | 2 | 3 |
| | Anna | 2 | 4 | 6 |
| Total | | 24 | 37 | 61 |

Det er generelt sett fleire som liker å undervise i sidemål (60 %), enn dei som ikkje liker det (40 %), jf. kapittel 6.4.2. Det er interessant å sjå at på alle utdanningsnivå, bortsett frå eitt, er det overvekt av lærarar som generelt liker å undervise i sidemål¹⁵. I gruppa med respondentar utan formell utdanning, er fordelinga heilt annleis. Her har alle svara at dei generelt ikkje liker å undervise i sidemål. Dette spørsmålet hadde ikkje ein mellomkategori, og har dermed ikkje har fanga opp lærarar som er nøytrale til emnet. Respondentane blei

¹⁴ i og med at ingen har oppgitt at dei har høgare utdanning enn hovudfag (t.d. doktorgrad).

¹⁵ I gruppene < grunnfag og lit.vit. er det like mange som har svara at dei generelt liker å undervise i sidemål, som dei som har svara at dei generelt ikkje liker det.

altså meir eller mindre tvungne til å velje ei side i saka. Ein mellomkategori ville sannsynlegvis blitt stor (jf. spørsmålet om lærarane er for, mot eller nøytrale til ordninga med sidemålsundervisning som ho er i dag). Det er likevel rimeleg å tru at dei fleste lærarar har ei relativt klår meining om saka. Mens ingen av respondentane utan formell utdanning (fire stk.) liker å undervise i sidemål, har alle respondentane med hovudfag eller mastergrad i nordisk (også fire stk.) kryssa av for at dei generelt liker det.

Kva kan så grunnen til dette vere? Truleg har fleire av dei utan formell utdanning i mindre grad valt å vere norsklærarar. Nokre er kanskje blitt sett til å undervise i eit fag dei har lite formell kompetanse og engasjement i. Norsklærarar som har hovudfag eller mastergrad i nordisk, underviser i faget sitt, og derfor liker dei betre å vere norsklærarar enn dei utan formelle kvalifikasjonar. Fagkunnskap kan òg føre til større tryggleik i klasserommet, og kapasitet til både fleksibilitet, originalitet og tilrettelegging av undervisninga. Eit nærliggjande spørsmål er kva dei utan utdanning synst om å undervise i norsk generelt:

"Utdanning innanfor norsk" korrelert med "å undervise i norsk"

Tabell 8: krosstabell: "utdanning innanfor norsk" og "å undervise i norsk"

| Count | | Å undervise i norsk | | Total |
|--------------------------|----------------------------|---------------------|--------------------|-------|
| | | Vil helst sleppe | Likar det generelt | |
| Utdanning innanfor norsk | Ingen formell utdanning | 0 | 4 | 4 |
| | Obligatorisk norsk frå ALU | 0 | 9 | 9 |
| | Fordjuping i norsk (ALU) | 0 | 3 | 3 |
| | Vidareutd. frå høgskulen | 0 | 4 | 4 |
| | > grunnfag | 0 | 2 | 2 |
| | Grunnfag | 0 | 10 | 10 |
| | Mellomfag | 0 | 11 | 11 |
| | Hovudfag/master | 0 | 4 | 4 |
| | NOAS | 0 | 3 | 3 |
| | Lit.vit. | 1 | 1 | 2 |
| | Spes.ped. | 0 | 3 | 3 |
| | Anna | 0 | 6 | 6 |
| | Total | 1 | 60 | 61 |

Alle respondentane bortsett frå éin liker å undervise i norsk. Sjølv om dei fire utan formell kompetanse ikkje liker å undervise i sidemål, har dei likevel kryssa av for at dei generelt liker å undervise i norskfaget. Den moglege forklaringa presentert ovanfor, er altså kanskje ikkje riktig likevel – det kan sjå ut til at dei utan formell utdanning liker å undervise i norsk generelt, berre ikkje i sidemål. Det er vanskeleg å generalisere funn som dette i og med at det er snakk om eit så lite tal lærarar. Det er likevel eit interessant funn som kan understreke det vi alt veit: at utdanning og kunnskapar om faget kan verke positivt inn på haldningar til faget. Haldningar til eit fag eller eit fagemne kan ha ringverknadar til korleis ein underviser i

emnet. Har ein lite kunnskapar og negative haldningar, kan det vere sær s vanskeleg å motivere elevane til å arbeidet med det, og å få til god undervisning.

6.9 Oppsummering av hovudfunn frå spørjeskjemaet

Sjølv om så godt som alle respondentane seier at dei liker å undervise i norsk, svarar fire av ti av at dei ikkje liker å undervise i sidemål. Ein knapp femtedel av respondentane er for ordninga med obligatorisk skriftleg sidemålsundervisning for alle ordinære elevar, og resten er anten i mot eller usikre på kva dei synst om denne ordninga. Litt over halvparten av lærarane plar inkludere fritakselevane i den ordinære opplæringa, mens litt under halvparten gir fritakselevane eigne opplegg. Om lag ein fjerdedel av lærarane plar systematisk gi fritakselevane opplæring i å skrive sidemål, mens resten av respondentane delar seg mellom av og til å gi slik opplæring, avhengig av elevane sitt nivå, og å vanlegvis ikkje gi skriftleg opplæring.

Nesten alle respondentane meiner det er riktig at elevar frå språklege minoritetar kan bli fritekne frå vurdering i norsk sidemål. Samtidig meiner fire av ti at det er vanskeleg å avgjere kven som skal få fritak for vurdering, og tre av ti synst det er for lett å få fritak. I tillegg kryssa ein fjerdedel av respondentane av for påstanden ”Opplæring utan vurdering med karakter er meningslaus”. Sju av ti respondentar trur ikkje at elevar utan karakter i norsk sidemål vil få problem med seinare utdanning eller jobb. Det er positiv samvariasjon mellom å vere erfaren som lærar og å vere positiv til sidemålsundervisning, og eldre lærarar ser i større grad enn mindre erfarne lærarar at elevar utan karakter i sidemål kan få problem seinare. På skular med mange framandspråklege elevar ser lærarane ut til å vere meir negative til ordninga med skriveopplæring i både bokmål og nynorsk for alle ordinære elevar enn lærarar er på skular med få framandspråklege. Dei som er positive til sidemålsundervisning, inkluderer fritakselevane i den ordinære undervisninga i større grad enn dei som er negative. Det er ein sterk samanheng mellom å inkludere fritakselevane i den ordinære undervisninga og å gi dei skriftleg opplæring i sidemål, og omvendt. Dei som lagar eigne opplegg, plar ikkje gi skriftleg opplæring. Det kan òg sjå ut til å vere ein samanheng mellom å ikkje ha formell utdanning i norsk og å vere negativ til sidemålsundervisning.

Tabellen under illustrerer hovudfunn frå den kvantitative undersøkinga. Den viser kva som ser ut til å påverke den haldninga lærarane har til opplæring i sidemål for fritakselevane, og

kva konsekvensar desse haldningane kan få for sidemålsopplæringa denne gruppa får.

Tabell 9: Faktorar som kan påverke opplæringa og eventuelle konsekvensar for sidemålsundervisninga

| Påverkar sidemåls- undervisninga | Kva påverkar lærarhaldningar? | | Konsekvensar for opplæringa for fritakselevane |
|--|---|---|---|
| | 1. Individuelle tilhøve | 2. Organisatoriske/systemiske tilhøve | |
| Positivt | Brei erfaring Lang utdanning Positiv til sidemålsundervisning | Få minoritetsspråklege elevar i klassen | Læraren inkluderer fritakselevane i den ordinære undervisninga Læraren gir skriveopplæring i sidemål |
| Negativt | Liten erfaring Kort utdanning Negativ til sidemålsundervisning | Mange minoritetsspråklege elevar i klassen | Læraren lagar eigne opplegg til fritakselevane Læraren gir ikkje skriveopplæring i sidemål. |

Det at sidemålsundervisninga blir påverka i positiv eller negativ mon, impliserer òg i kva grad opplæringslova blir oppfylt. Sjølv om fritakselevane har rett til å bli fritekne frå vurdering med karakter, er det ingenting i opplæringslova som tilseier at dei også skal ha fritak for opplæring i sidemål. Det at somme lærarar lagar egne opplegg til dei minoritetsspråklege er ikkje nødvendigvis negativt. Opplegg som er tilpassa føresetnadene til dei enkelte elevane, er i samsvar med opplæringslova. Likevel viser materialet at dei som lagar egne opplegg for fritakselevane, sjeldnare gir desse elevane skriveopplæring i sidemål enn lærarar som inkluderer alle i den same opplæringa. Det kan då diskutast om slik praksis er i samsvar med den sidemålsundervisninga fritakselevane har krav på.

7. Presentasjon av dei kvalitative intervju

7.1 Innleiing

Alt i alt blei det gjennomført seks intervju med ulike lærarar, men på grunn av tilhøve omtala i kapittel 5.5.3, består den kvalitative empirien av fem intervju. Informantane er referert til med dei kjønnsnøytrale omgrepa *informantar*, *intervjupersonar* eller *lærarar*. Eg presenterer felles dei meiningane og erfaringane som kom fram i løpet av dei ulike intervju, tema etter tema. På denne måten blir presentasjonen ryddig og oversiktleg.

7.2 Informantane og skulane

To av informantane har lang fartstid i skulen og har jobba som lærarar i om lag 30 år. Informanten med kortast erfaring har vore lærar i fire og eit halvt år, den andre i om lag seks år og nummer tre i åtte år.

Informantane er alle høgt utdanna. Tre av dei er adjunktar frå universitetet med mellomfag i norsk. Ein har allmennlæruddanning frå høgskulen med fordjuping i norsk, og i tillegg mellomfag i litteraturvitskap. Ein er lektor frå universitetet med hovudfag i statsvitskap. Alle bortsett frå ein har altså formell utdanning i norsk. Den eine informanten har altså ikkje studert norsk, men har likevel undervist i det i alle år, og påpeiker at med ei lang universitetsutdanning opparbeider ein gode vitskapelege kunnskapar, både skriftlege og munnlege, som kjem godt med når ein skal undervise i faget. Med god generell allmennkunnskap og litteraturinteresse, hjelp frå kollegaar og ”å lese seg opp” på enkelte tema, går det fint for informanten å undervise i norsk, trass i manglande formell utdanning.

Skulane som lærarane jobbar på, er ulik med omsyn til elevtal. Geografisk er dei spreidde frå omtrent heilt vest til heilt aust i byen. Talet på språklege minoritetar på skulane varierer frå om lag 10 % til 70 %. To av skulane går inn i den kategorien 0-20 %, under gjennomsnittleg del minoritetsspråklege, ein av skulane høyrer heime i kategorien 41-60 %, litt over gjennomsnittleg del, og to av skulane er i kategorien 61-80 %, godt over gjennomsnittleg del minoritetsspråklege. Det er altså ei god spreiding med omsyn til tal på minoritetsspråklege. I

den kvalitative undersøkinga er hovudtyngda respondentar som jobbar på skular der det er mange minoritetsspråklege elevar, i motsetnad til den kvantitative undersøkinga, der dei fleste kom frå skular med få minoritetsspråklege.

7.3 Generelle haldningar til norskfaget

Alle informantane fortel at dei liker godt å jobbe som norsklærarar, og fleire nemner at det er eit personleg fag der læraren får lov til å bli godt kjent med elevane, gjennom arbeid med til dømes litteratur og språk. Alle ser på norsk som eit viktig fag, og den generelle haldninga til å vere norsklærar er utelukkande positiv blant alle informantane. Dette går godt saman med spørjeundersøkinga mi, der så godt som alle respondentane kryssa av for alternativet ”jeg liker generelt å undervise i norsk”.

Samtidig som dei trivst med å vere norsklærarar, meiner likevel alle fem at norsk er eit krevjande og utfordrande fag. Lærarane peiker på ulike delar av faget som det mest krevjande: alt frå problem med å legitimere faget og retting av skriftlege arbeid til sidemålsundervisning. Det er likevel tydeleg at det er ressursar som er det mest grunnleggjande og gjennomgåande problemet:

”Først og fremst er det sånn at i et femtimersfag, der man skal operere med tre ulike karakterer, da ligger det i fagets natur at det blir stress. Da kan det umulig bli annet enn mer overflatisk behandling av diverse emner enn man kunne ønske.”

Alle informantane understrekar det store ressursproblemet i skulen, og at dette kjem særskilt tydeleg fram i norskfaget. Ressursproblemet gjeld både lærarkrefter og tid. Ein informant meiner at i høve til læreplanen burde norskfaget hatt dobbelt så mange veketimar som det har no. Alle er altså samde om at norsk er eit (for) stort fag med ein læreplan som er litt overambisiøs i høve til timetalet. Ein av lærarane seier at når ein har fulle klassar med 30 elevar som alle er på ulike nivå, er det nærast umogleg å gi alle den oppfølginga dei treng. Dette fører til dårleg samvit, noko som er slitsamt i ein hektisk lærarkvardag. Alle informantane tek av seg sjølve i tillegg opp kor problematisk den nye eksamensordninga er, der elevane skal skrive to tekstar, ein på hovudmålet og ein på sidemålet, på same dag.

7.4 Haldningar til sidemålsdelen av norskfaget

7.4.1 Lærarane sine haldningar

Alle informantane ser på seg sjølve som positive til den nynorske målforma. Alle synst nynorsk er eit flott språk, og dei understrekar kor mykje god litteratur og viktig kultur- og samfunnskunnskap det ligg i språket. At kunnskap om nynorsk og lesing av nynorske tekster skal vere ein viktig del av norskfaget, er noko alle er samde om. Informantane seier at dei liker å undervise i sidemål, men nesten alle meiner den skriftlege delen av opplæringa er eit problem. Fire av dei fem informantane skulle nemleg ønske at elevane slapp skriveopplæring i sidemålsemnet og/eller karakter i sidemål. To av informantane, dei med fire og seks års erfaring, seier at dei alltid har meint dette, og om synet deira har endra seg i løpet av åra, så har dei berre blitt endå sterkare i trua på at det mest riktige er å kutte ut sidemålskarakteren og den skriftlege biten. Desse er klårast på at dei skulle ønske det ikkje var ein eigen karakter/skriving involvert i sidemålsundervisninga. Den eine av informantane seier at dei enorme negative haldningane til nynorsk som finst blant elevane og i samfunnet generelt, har ført til synet sitt på skriftleg sidemålsundervisning:

”Jeg er veldig for sidemål, jeg er veldig positiv til nynorskundervisning og nynorsk litteratur. Samtidig så er jeg litt negativ til å lære elevene mye grammatikk, først og fremst fordi holdningene til elevene er så negative at det er veldig vanskelig å snu den trenden. Å da skulle begynne med grammatikkundervisning er ikke nødvendigvis det som gjør de mer positive til det.”

Den andre informanten meiner at spesielt i Oslo-skulen bør ikkje elevane bli trena så mykje i skriftlege dugleikar som dei blir i dag, og meiner òg at det ikkje burde vere nokon karakter i norsk sidemål. Informanten meiner at svært mange bokmålselevar har eit framand forhold til nynorsk, og at sidemålsordninga som den er i dag, faktisk byggjer opp under dette.

”Jeg mener jo oppriktig at det ikke er bortkastet å lære nynorsk. All språklig opplæring har man på et eller annet nivå utbytte av. Men her er det snakk om en beinhard prioritering i dagens skole, en skole som er fylt med så mye relativt fornuftig... Jeg mener at en karakter i nynorsk kan skape, særlig for de svakere elevene, enda et nytt nederlag. Det trekker snittet nedover, og jeg mener det da er en ganske unødvendig karakter.”

Informanten meiner at det er for krevjande å bli god i nynorsk når faget er så fullt som det er. Stadig nye rettskrivingsreformer innanfor nynorsken, som både lærarane og elevane må setje

seg inn i, er ifølgje denne læraren dårleg bruk av ressursar. Informanten har lenge hatt inntrykk av at mange elevar vil tene veldig på å sleppe å ha ein eigen karakter i nynorsk skriftleg, men det var den nye eksamensforma som fekk begeret til å renne over – dette var den siste dråpa som gjorde at denne informanten blei overbevist om at det er å la elevane sleppe å skrive og å få vurdering i norsk sidemål.

Negative haldningar blant elevane, behov for meir øving i hovudmålet sitt og problem med ressursar er altså tre grunnar til at desse to lærarane er i mot den skriftlege delen av sidemålsundervisninga. To av dei andre informantane, dei med om lag 30 års erfaring, er òg generelt negative til dette, men fortel at dei har endra meining i løpet av åra. Dei har gått frå å vere særst positive til å bli meir negative. Begge jobbar på skular med mange framandspråklege, og dei ser på den store auken av framandspråklege elevar og sjølv fritaksregelen som dei to tinga som heilt klårt har hatt størst betydning for at dei har endra syn:

”Når det gjelder nynorsk, så var det lettere før. Fordi da måtte alle ha nynorsk. Vi drev også i mange år på denne skolen og sa at alle som ikke hadde norsk som andrespråk, måtte ha nynorsk, selv om de hadde fremmedspråklig bakgrunn. Men så var det jo flere og flere skoler rundt omkring som lot alle bli fritatt for vurdering, og da ble det jo flere og flere hers som også ville det. Og etter at vi slapp løs det, at alle fikk fritak, så har det blitt nesten håpløst, for da sitter du med en tre-fire-fem stykker som skal ha karakter i nynorsk, som tar dette litt alvorlig. Så er det mange som må være med på opplæringa, men de har ikke det samme drivet, fordi de ikke skal ha karakter. Man kan mene mye om karaktersystemet, men det er definitivt en motiverende faktor for de fleste i den aldersgruppa.”

Den andre informanten er langt på veg einig med den første:

”Jeg føler at jeg er i en mye tøffere situasjon nå enn jeg var da jeg startet her på skolen. Da hadde jeg kanskje én eller to fremmedspråklige, og de ville lære! Den gangen så var de med i all undervisning og de ville gjerne lære seg det, det var liksom ikke noe snakk om fritak. Hvis vi fritok noen for nynorsk på 80-tallet, så var det fordi at de var så svake at de ikke burde ha noen karakter.”

Den femte informanten er den einaste som er utelukkande positiv til sidemålsordninga som den er i dag, både det med at elevane skal lære å skrive både bokmål nynorsk, og at dei skal ha karakter i begge målformene. Denne læraren jobbar på skulen med færrest minoritetsspråklege elevar, og meiner at hovudgrunnen til det positive synet er at all språklæring er viktig:

”Erfaringsmessig så har jeg opplevd at jo flere grammatikker og språk du kan, jo flinkere blir du. Jeg tror for eksempel at sidemålsundervisningen gjør deg flinkere i andre fremmedspråk, og jeg tror det gjør deg flinkere i bokmål. Jeg vet ikke om det har noe offisielt navn, men det er jo en slags komparativ metode. Man sammenligner grammatikkene man kan. (...) undersøkelser viser jo at norske barn er veldig flinke i fremmedspråk, engelsk og sånt, det har nok mange årsaker, blant annet at Norge er ett veldig rikt land der de fleste har tilgang til internett og sånt, men jeg tror også at språkundervisningen, uten å ta alt for mye ære for det, har noe eller mye å si!”

For å oppsummere er fire av dei fem informantane mot sidemålsordninga som den er i dag. Dette samsvarar godt med spørjeundersøkinga der om lag 80 % av respondentane anten var imot eller usikre på kva dei meinte om denne ordninga. Det er ulike grunnar til at informantane ser negativt på dette. Ein av informantane er imot det på grunn av alle dei negative haldningane til sidemål som finst blant elevane og i samfunnet. Når haldningane er så negative og så sterke, er det ikkje ideelt å setje i gang med til dømes grammatikkundervisning. Då meiner informanten det er betre å fokusere på litteratur og det munnlege, først og fremst for å betre dei negative haldningane. Ein annan informant er imot ordninga mest fordi det er særskilt krevjande og omfattande å drive sidemålsundervisning i eit fag som allereie er for fullt. Informanten meiner det er unødvendig å lære seg å skrive nynorsk, det held å lese det og å kunne noko om det. To informantar er motstandarar av ordninga på grunn av den store mengda fritakselevar på skulane, og av omsyn til dei svakaste. Ein informant er positiv til sidemålsordninga som den er i dag, og meiner at dei aller fleste elevane har godt av å lære seg både nynorsk og bokmål, fordi det aukar det språklege medvitet. Dessutan kan det gjere det lettare å lære nye framandspråk, og det å vere god i nynorsk, har god overføringsverdi til bokmål (og vice versa).

7.4.2 Elevane sine haldningar slik lærarane opplever det

Alle dei fem informantane har opplevd elevar som har sterkt negative haldningar til nynorsk. To av intervjupersonane ser likevel ikkje på dette som eit stort problem for sidemålsundervisninga. Den eine jobbar på ein skule med litt over gjennomsnittleg mengd minoritetsspråklege elevar. Denne informanten understrekar at det er mykje ungdomsskuleelevar er negative til, alt frå matematikk, til Cooper-testen og det å måtte rekkje opp handa før dei skal svare. Intervjupersonen opplever ikkje negative haldningar som eit stort problem i undervisninga, fordi ”...jeg er ikke overrasket over å møte de negative holdningene. (...) Noen negative holdninger møter man jo uansett. Det er kanskje med nynorsken de er klarest, men jeg opplever det ikke som et problem”.

Den andre læraren som ikkje opplever dette som eit særskilt problem, er læraren som er positiv til skriftleg sidemålsundervisning, og som jobbar på skulen med klårt færrest minoritetsspråklege elevar. Denne læraren merkar ikkje mykje til dei negative haldningane, sjølv om det til tider skin gjennom hjå somme. Dei diskuterer ofte kvifor dei skal ha sidemål i norsktimane, men også denne læraren peiker på at det ikkje berre er i sidemålsemnet elevane lurar på kvifor dei skal lære dette. Informanten seier at elevane likevel ofte automatisk tek litt avstand frå nynorsk, "det er ikke noe de løper til, for å si det sånn". Informanten ser på det høge faglege og sosio-økonomiske nivået til elevane som ei mogleg forklaring på kvifor nynorsken ikkje møter sterkare motstand på skulen.

Dei tre resterande informantane opplever i stor grad negative haldningar til nynorsk som eit problem i undervisninga. Alle informantane seier at det er venner og familie som har størst påverknadskraft når det gjeld dei negative haldningane. Informanten frå skulen lengst vest i Oslo trekk fram foreldre som det største problemet. Her er det òg få minoritetsspråklege elevar, og eit høgt fagleg og sosialt nivå blant elevane. Informanten påpeiker likevel at det er overraskande mange foreldre som verkeleg gjer sitt for å byggje opp under dei negative haldningane til sidemål og nynorsk på denne skulen. Dette gjeld spesielt foreldra til dei elevane som skal ha fritak for vurdering i sidemål. Mange av desse foreldra trur, trass i stadige påminningar, møte og samtalar, at ungane skal bli fritekne frå nynorsk, ikkje berre vurdering:

"Elevene arver mange dårlige holdninger. De gjør det, i veldig stor grad, og det er veldig vanskelig å snu på. Det er også vanskelig å forklare for foreldre og for elevene at de er fritatt for vurdering i sidemål, at de ikke er fritatt for sidemål, for det er veldig, veldig mange som tror det."

"Det er mange foreldre som også tror dette?"

"Ja, at elevene deres rett og slett skal ha fri i de timene vi har nynorsk."

"Har dere prøvd å ta opp dette med foreldrene på møter eller lignende?"

"Ja. Vi gjør det hvert eneste år. Vi forklarer hvordan den regelen fungerer, og på det første foreldremøtet tar vi det opp – det er på høsten, i september. Likevel kommer det inn flere sånne søknader om "fritak for nynorsk" (latter), så de klarer ikke en gang å søke fri for vurdering. Det er veldig mange misforståelser, jeg må stadig repetere for enkelte foreldre hvordan den regelen fungerer. Jeg har fått noen telefoner med foreldre som sier at "nå har sønnen min lest nynorsk, det skal han ikke gjøre!" og lignende. Så, ja, det er veldig mange sånne ting å forholde seg til, å måtte prøve å forklare om og om igjen hvordan den regelen faktisk er. De er uenige og misfornøyde, det er problematisk."

Dei andre informantane nemner òg foreldre som ein stor og viktig påverknadskraft når det gjeld dei negative haldningane elevane har. Ein informant seier at det i og for seg ikkje er noko problem at foreldra har negative haldningar til nynorsk. Det som er problematisk er at dei lar barna arve desse haldningane heilt ukritisk, utan ein gong å diskutere det.

Ein av informantane frå austkanten fortel at dei plar snakke med foreldra om nynorsk på det første foreldremøtet om hausten, i likskap med informanten frå Oslo vest. Denne læraren gjer også sitt for å arbeide aktivt med haldningsskaping i nynorsktimane, og når foreldra er med på laget og ikkje seier negative ting om nynorsken heime, går det fint:

”De elevene som har meg, de har i alle fall i utgangspunktet en positiv holdning, fordi vi ”lurer det inn” sammen med samfunnsfag. Så der syns jeg at jeg har vært flink. Men så er det å holde på dette her. Og når de har venner på andre skoler som ikke har nynorsk og sånt, så... Så er det ikke lett.”

Det er altså ikkje berre foreldre som er påverkarar. På denne austkantskulen nemner læraren at det spesielt er venner og eldre søsken som er dei fremste ”smittebærarane” av dei negative haldningane. Fleire nemner også at det er ei generell haldning i samfunnet som ikkje akkurat arbeider i favør av nynorsken. Desse negative haldningane opplevast som problematiske, fordi dei er så lett overførbare til ungdommane. Ingen av informantane nemner seg sjølv, lærarane, som viktige påverknadskrefter, bortsett frå i positiv forstand (altså at lærarane er med på å gjere haldningane meir positive).

7.5 Fritakselevane

7.5.1 Kven er fritakselevane?

Alle informantane meiner at på skulen deira er det vanleg å operere med ei forståing av morsmål som nettopp ”mors mål”, noko som impliserer at elevane som har rett til fritaket, er dei som har foreldre med eit anna morsmål enn norsk. Ein av informantane meiner at vanleg praksis på skulen sin er å gi fritak til dei som hadde morsmål som ikkje var skandinavisk ¹⁶. På dei aller fleste skulane har altså alle som har minst éin forelder som er født utanfor Noreg,

¹⁶ Informanten meinte etter kvart at det var han/ho som hadde forstått feil, då eg siterte opplæringslova. Altså er det mest sannsynleg foreldre fødte utanfor Noreg som er standarden også på denne skulen.

rett til fritak for vurdering i norsk sidemål. Det er altså då kva språk *foreldra* snakkar eller kan som er det vesentlege. Fritakselevane utgjer heterogene grupper på alle skulane. Ulike typar elevar, på alle slags nivå har rett til fritaket, og gruppa inkluderer alt frå svake framandspråklege innvandrarar frå ikkje-vestlege land som nyleg har blitt inkludert i den ordinære norskundervisninga, til sterke, norske elevar med ein forelder med anar frå eit anna land enn Noreg.

7.5.2 Valet mellom fritak og karakter

Opplæringslova spesifiserer at alle med anna morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk har *rett* til fritak frå karakter i norsk sidemål, ikkje at dei *skal* ha dette fritaket. På spørsmål om elevane som har denne retten, plar bruke den, svarar alle informantane klårt og tydeleg ja. Grunnane til at desse elevane vel å få fritaket, varierer:

”Du har en liten gruppe på denne skolen som er der at de velger å ikke få karakter fordi det ville blitt en svak karakter. Nynorsk er vanskelig for dem, og de sliter nok i bokmål. Så har du de som velger det bort fordi det er rett og slett den lateste og letteste løsningen, og fordi holdningene til nynorsk er negative, så de føler seg som en av de heldige som slipper nynorsk. De søker ofte uten å tenke seg om.”

Sitatet over skildrar godt eit felles syn informantane har på kvifor dei trur elevane stort sett vel bort karakteren i sidemål. Éin lærar seier at elevane fortel at når dei vel bort karakteren i sidemål kan dei konsentrere seg meir om hovudmålet. Læraren opplever likevel at elevane ikkje jobbar noko meir med bokmålet likevel, det fungerer meir som eit påskott eller ei unnskyldning som legitimerer unnasluntring. Ein annan lærar seier det er vener som er hovudgrunnen til at dei fleste vil få fritaket. Ein smitteeffekt oppstår når alle venane til elevane er fritekne. Andre elevar vel fritaket for å heve snittet sitt, for dei vil ikkje risikere at ein eventuell dårleg karakter i sidemål dreg ned karaktersnittet. Dersom elevane ikkje har karakter i sidemål på ungdomsskulen, kan dei òg bli fritekne på vidaregåande nivå. Fritak i vidaregåande opplæring føreset for dei fleste fritak på ungdomsskulen. Dette ser ein av informantane på som hovudgrunnen til at dei fleste vel å få fritak. Fleire uttrykkjer sterk misnøye over den nye eksamensforma, og enkelte trur at dette faktisk kan bidra til at fleire elevar vel fritak. Fritakselevane slepp nemleg å skrive både bokmål og nynorsk på same dag, dei kan i staden konsentrere seg om eitt språk. Hovudgrunnen til at dei fleste vel å få fritaket, ser likevel ut til å henge saman med at dei rett og slett har høve til det.

Alle lærarane har likevel opplevd elevar som har hatt rett til fritak, men som har valt å få karakter. Informantane presiserer at dette nesten alltid er elevar som først og fremst er, eller som har høge ambisjonar om å vere, fagleg flinke og sterke:

”Ja, jeg har opplevd noen som har valgt å få karakter likevel. Det er ikke mange, men det er noen. Men da er de jevnt over skoleflinke, i de fleste fag også. De har en god ballast i bunn, sånn at de har overskudd til å jobbe videre med språk også.”

”Det er flere grunner til at de vil ha karakter, for det første ser de at de kan få en god karakter, også ser de også det at det kan være lønnsomt å gå ut i samfunnet seinere med bevis på at de også behersker nynorsk. De ser nytten av det, sånn at de ikke står hemmet i noen stilling, eller når det gjelder å komme inn på noen skole, de har en nynorskkarakter.”

Det kan altså sjå ut som at det er dei sterkaste og mest ambisiøse elevane som av og til ser nytten av å ha med seg ein karakter i nynorsk. Dei aller fleste vel likevel å takke ja til fritaket, og dette gjeld ofte òg sær s flinke elevar. Fleire informantar understrekar at det er mange fritakselevar som strengt teke ikkje burde ha blitt fritekne. Ein informant anslår dette til å gjelde om lag 90 % av fritakselevane. Fritakselevane består altså av alle slags elevar, alt frå sær svake til sær sterke. Fleire av informantane påpeiker at på 8. og 9. trinn er det ofte ein del elevar som meiner at dei vil ha karakter sjølv om dei har rett til å få fritak. Når alt kjem til alt i 10. klasse, ombestemmer dei fleste seg, og vel fritaket likevel.

7.6 Sidemålsundervisning for fritakselevane

I spørjeundersøkinga var det to spørsmål som handla direkte om praksis når det gjeld sidemålsundervisning for elevane med fritak for karakter: inkluderast dei i den same undervisninga som dei andre, og plar dei få opplæring i å skrive sidemål? Funna mine viser at lærarane er delte når det kjem til dette (sjå kapittel 6.5 over for meir spesifikke resultat). Eit av hovudmåla med dei kvalitative intervjuar var å kunne utdjupe og nyansere resultatata frå spørjeundersøkinga. Under blir meiningane til informantane om dette emnet derfor presentert.

7.6.1 Den same sidemålsundervisninga?

Alle informantane seier at elevane berre får fritak frå vurderinga i sidemål, dei blir ikkje fritakne frå sjølve sidemålsundervisninga. Vanleg prosedyre blant alle fem lærarane er å ha alle elevane, både dei ordinære og dei som skal ha fritak, i det same klasserommet.

Når lærarane ikkje plar separere fritakselevane frå dei ordinære elevane, blir dette først og fremst forklart ut frå (mangel på) ressursar. Dersom ei gruppe blir teken ut frå den ordinære undervisninga, må denne gruppa få sitt eige opplegg, sitt eige rom, og hjelp og støtte til det dei driv med. Ein av informantane prøver av og til slike løysingar, men opplever då å bli springande fram og tilbake mellom dei to gruppene. Dette er ikkje ideelt verken for dei ordinære elevane, fritakselevane eller læraren. Det er altså først og fremst praktiske omsyn som gjer at lærarane stort sett inkluderer alle i den same undervisninga: dei har ikkje nok ressursar til å drive to parallelle undervisningsopplegg samtidig.

Ein av informantane seier at leiinga nærast oppfordrar lærarane til å gi fritakselevane fri når dei andre elevane har nynorskundervisning, på den måten at desse elevane heller skal få skrive og lese på bokmål eller gjere andre ting når dei andre får nynorskopplæring. Når det er ei haldning i leiinga om at det ikkje er så viktig med sidemål, blir det på denne måten ekstra vanskeleg å motivere elevane. Dette er det ein respondent frå spørjeskjemaet som òg meiner, og har skrive i det opne feltet: "Eg opplever at leiinga ved skulen synest det er greitt at elevar som ikkje skal ha vurdering i sidemål heller ikkje treng å lære å skrive det. Då blir det tungt å motivere elevane til å delta i undervisninga."

7.6.2 Opplæring i å skrive norsk sidemål

Det varierer sterkt frå lærar til lærar kva skriveopplæring som blir gitt til fritakselevane. Det vanlegaste ser ut til å vere å inkludere fritakselevane i den ordinære undervisninga, men det er når det kjem til skriveopplæring at lærarane oftast skil mellom fritak og ikkje fritak:

"De er med på den vanlige undervisninga, for de skal jo ha opplæring i nynorsk. For at det ikke skal bli alt for urettferdig, så skal de være med på den, med mindre de har IOP og slikt som gjør at de har andre vansker. Hvis det bare er det at de har et annet morsmål enn norsk, så må de være med på opplæringa, de må skrive ned regler og de må løse oppgaver og skrive tekster, men når vi kommer til tiende trinn og det begynner å nærme seg eksamen, så skriver de stort sett på bokmål når det kommer til lengre tekster, selv om de har vært med på opplæringen."

Ein av lærarane seier at alle elevane får ei innføring i nynorsk grammatikk, men at fritakselevane i utgangspunktet får skrive bokmål når det kjem til innleveringar, skulestilar og anna skriftleg arbeid. Det er tydeleg at det er bokmål som er skriftspråket deira, ikkje nynorsk: ”De følger all undervisningen, men når det kommer til formulering av lengre tekster, benytter de et annet språk enn resten av klassen. De gjør nøyaktig det samme, men på bokmål”.

Ein informant gir ”i utgangspunktet ikke” skriveopplæring i nynorsk til fritakselevane:

”Innimellom har jeg bedt alle om å skrive. Jeg gir av og til alle en innføring i grammatikken. For plutselig er det en som har rett til fritak som lener seg tilbake på det, men som når han får prøvd det, syns det er spennende og morsomt, da skal jeg jammen meg hjelpe vedkommende med det. Da kan man prøve i to år, så kan man heller søke om fritak for vurdering det siste året. Men de følger nynorskundervisningen, de jobber med den grammatikken, men spørsmål og oppgaver til en tekst får de da lov til å svare på bokmål. Innleveringer, stiler, bokrapporter osv., da skriver de selvfølgelig på bokmål. Det er sånn jeg gjør det.

Blant informantane er det òg forskjellig i kor stor grad lærarane ”blandar seg” og altså involverer seg i elevane sine val om fritak/ikkje fritak og skriveopplæring. Tre av informantane seier at dei plar presse på, ved at dei får dei fleste til å lære seg å skrive nynorsk før dei tek eit val om fritak/ikkje fritak. Å utsetje fritaksvalet fram til tiande trinn, er ein måte å gjere dette på. Dei andre lærarane legg seg ikkje opp i dette i like stor grad, og lar det heller vere opp til elevane og dei føresette å bestemme kva dei vil. Som nemnt kan leiinga i somme tilfelle vere med på å bestemme at det er greitt at fritakselevane ikkje får skriveopplæring – då blir det vanskeleg for einskilte lærarar å presse gjennom skriveundervisninga. Dette var det ein respondent frå den kvantitative undersøkinga som òg påpeika, nemleg at det er tungt å motivere elevar til å arbeide med nynorsk når det er ei haldning frå leiinga om at det verken er viktig eller interessant.

7.7 Fritaksregelen

7.7.1 Lærarane sitt syn på fritaket

Informantane er einige seg i mellom om at det burde vere (i det minste) ei gruppe som har rett til å bli fritaken for karakter i sidemål, nemleg dei svakaste elevane som slit med å lære seg å skrive hovudmålet sitt på ein tilfredstillande måte. Fire av fem informantar meiner

likevel at fritaksregelen som den er no, er problematisk på den måten at den er for vid og "laus i kantane" – den inkluderer rett og slett for mange. Alle intervjupersonane kjem med døme på sterke og flinke elevar som lett kunne ha fått gode karakterar i sidemål, men som slepp unna fordi dei har ein annan språkleg bakgrunn. Dei lærarane som har jobba lenge i skuleverket, meiner at alt har blitt mykje meir problematisk med fritaksregelen:

"Før var det jo sånn at de som ikke var gode i norsk, fulgte norsk som andrespråklæreplanen. De som var flinke nok til å følge vanlig norsk, der var det jo ikke snakk om fritak! Og de var flinke. Jeg husker i en klasse, der var den flinkeste i klassen en vietnameser, og nummer to var en pakistaner. De fiksa det fint. Men nå, i og med at de har sluppet løs at bare du er fremmedspråklig så får du fritak, da har de komplisert hele greia..."

Ein av informantane meiner i motsetnad til dei andre at det er riktig at alle elevar med språkleg minoritetsbakgrunn har rett til fritak for vurdering i sidemål. Likevel meiner denne læraren at det er mange fleire som òg burde ha fått dette fritaket, i og med at han er imot ordninga med karakter i sidemål generelt:

"Per i dag, så mener jeg det er riktig at alle språklige minoriteter kan bli fritatt for vurdering. Men bak dette ligger det en tanke om at "ja, de burde i hvert fall!". Jeg mener jo det er langt flere som burde få fritak, jeg mener at alle som hadde ønsket det burde ha fått fritak for vurdering. Så det er i hvert fall riktig at de får det."

Dei fire resterande informantane synst det er vanskeleg å svare på spørsmålet om språklege minoritetar bør ha rett til fritak for vurdering. Dei grunnngir dette med at dei synst det er riktig at dei svake framandspråklege kan bli fritakne, men ikkje nødvendigvis dei sterke:

Jeg ser helst at det burde ha vært sånn at, hvis elevene var svake, og de hadde fått dårlig karakter, så kunne man vurdert et fritak. Men for elever som klarer seg middels og ganske bra, så burde de ikke fritas. Fritak burde ikke vært det man gjorde sånn automatisk. Det er en litt urettferdig automatikk, fordi det er en veldig vid regel som sier at det er nok bare at du har en mor eller far som har et annet morsmål enn det som er i landet. Det er mange som får fritak, som kanskje aldri snakker annet enn norsk hjemme. Det virker også urettferdig.

Alle fem intervjupersonane svarar klart ja på spørsmålet om det er ordinære elevar, altså elevar som ikkje har språkleg bakgrunn frå andre stadar enn Noreg, som òg kunne trenge eit fritak. Ein informant meiner at fritaksregelen er håplaus, men at det samtidig hadde vore endå meir håplaut om den ikkje eksisterte, fordi det alltid er somme som treng eit fritak. Læraren på skulen heilt vest i Oslo har dette å seie:

”Jeg syns egentlig ikke fritaket er riktig, nei. Nå har jeg ca. 60 elever, og av dem er kanskje 25 fritatt for vurdering. Jeg er sikker på at 20 stykker av dem lett kunne fått en 4-er eller 5-er, til og med en 6-er, i nynorsk. Mange er veldig sterke! De velger den lettvinte løsningen fordi de kan det, de har hørt at ”nynorsk er jo så tragisk uansett”, de velger det bort før de egentlig vet hva det er. Så nei, jeg syns ikke det er en god regel, bortsett fra for de få som er så svake at de trenger ekstra støtte i bokmål.”

Det kan verke som om det er vanskeleg for lærarane å seie at dei er imot fritaket, sjølv om dei synst regelen er veldig problematisk. Dette ser ut til å hengje saman med at dei meiner fritaket er riktig og rettferdig for somme, nemleg dei svake. Dei ser òg at det er fleire ordinære elevar som kunne trenge eit fritak. Ein av informantane hevdar det er alt for lett for vestlege, flinke elevar å få fritak for norsk sidemål, og påpeiker at ofte resulterer fritaksregelen i at noko stort blir teke bort frå norskfaget for somme, utan at noko anna kjem inn i tillegg. Det blir rett og slett berre ein mindre ting å tenkje på for elevane som er ”så heldige” å bli fritakne:

”Jeg syns det er for lett, for eksempel for skandinaviske elever, å få frita. De jobber jo ikke noe med morsmålet sitt! Og de jobber ikke noe mer med bokmålet heller. Det er liksom ingen kontrollordninger eller noe sånt, så da blir det liksom bare å velge bort noe, og det syns jeg egentlig er veldig ugunstig. Det er jo greit for meg at de får fritak, men det er nok litt for lett, og det burde ha vært et system der som liksom gjorde at de fikk noe mer, måtte ta noe mer av noe annet eller noe, syns jeg da.”

Lærarane lengst aust og vest i Oslo ser på fritaket som mest problematisk. Fritakselevane på desse skulane er ulike sort. Lengst aust er det først og fremst elevar med ikkje-vestleg bakgrunn som utgjer den store gruppa av minoritetsspråklege elevar. Heilt vest i byen er situasjonen annleis. Informanten frå denne skulen seier at størsteparten av fritakselevane er ambassadeborn, diplomatborn, elevar med svenske og engelske anar og så bortover. Problemet på skulen aust er at fleirtalet av elevane har fritak. Det blir vanskeleg å leggje opp ei god sidemålsundervisning når det berre er 5-6 i klassen som skal ha karakter. Motivasjonen til både fritakselevane og dei ordinære elevane blir derfor lågare. Fritakselevane får låg motivasjon fordi dei ikkje skal ha karakter, og dei ordinære elevane får låg motivasjon til å arbeide med det fordi dei synst det er urettferdig at dei må arbeide med nynorsk når så mange slepp. Mange ser ikkje poenget. På vestkanten er dei aller fleste elevane svært ressurssterke. Mange har sterke foreldre som står bak og pressar på for barna sine. Læraren på denne skulen peiker på foreldra til fritakselevane som det største ”problemet”, i og med at dei i så stor grad byggjer opp under dei negative haldningane til språket. Ved at mange foreldre uttrykkjer at ”nynorsk er jo meningsløst uansett”, kan dei vere med på å øydelegge elevane sin motivasjon til å arbeide med målforma.

7.7.2 Elevane sitt syn på fritaket frå ein lærarståstad

Fire av dei fem informantane har opplevd at elevane har ytra misnøye om fritaksregelen i den forstand at dei synst regelen er urettferdig. Tre av informantane opplever dette i stor grad, mens den fjerde seier at det likevel ikkje er så mykje at det er eit problem for undervisninga. Den siste informanten har ikkje høyrte nokon særskilt misnøye frå elevane, og trur at dei i liten grad synst fritaket er urettferdig. Dette er på skulen med absolutt færrest språklege minoritetar og fritakselevar.

Dei to informantane som har lengst erfaring, har klårt merka ei endring blant dei ordinære elevane etter fritaket kom inn for fullt:

”Nei, det var ikke så problematisk da vi hadde færre, og da de som gikk ut med norsk som andrespråk ble fritatt. Da hadde vi kanskje 20 som ikke var fritatt, sjøl om kanskje ti av de hadde fremmedspråklig bakgrunn, så måtte de ha nynorsk, da var de liksom i samme båt, alle sammen. Men nå, når vi er i såkalt samme båt, men når alle ror hver sin vei og skal ikke det samme, da blir det problematisk”.

”De [ordinære elevene] blir på en måte negative fordi de føler at dette er urettferdig for dem. De som får fritak, de kan på en måte like mye som de som må ha karakter, og faktisk kan kanskje noen av dem enda mer! Er du etnisk norsk, så må du ha skriftlig nynorsk uansett, dersom du ikke har noen spesielle læreverser. Og det kan være ganske tøft, når du da sitter som et lite mindretall i en klasse.”

Ingen av informantane meiner å ha merka at fritakselevane blir meir positivt innstilt til nynorsken i og med at dei ikkje får vurdering. Ein informant viser til at ordet ”fritak” i seg sjølv impliserer noko positivt, og at fritakselevane føler seg heldige og synst det er fint og gøy å bli fritekne. Fritaket har likevel tilsynelatande ingen positive ringverknadar verken til haldningar eller motivasjon til å arbeide med sidemål. Ein informant understrekar at i og med at fritakselevane ikkje har karakteren hengjande over seg, får dei i alle fall ikkje auka motivasjon til å jobbe godt i sidemålstimane.

”Nei. Nei, det syns jeg ikke [at fritakselevane får mer positive holdninger]. For da bruker de det for seg selv, og for oss lærere, at ”jeg er fritatt, så jeg behøver ikke jobbe noe særlig med det”. Så de skyver det heller ut, og det kan nok hende at de bruker mer tid på bokmålet, men holdningene til nynorsk, den er nesten bare sånn at de skyver det positive fra seg.”

Fleire av informantane seier at mange elevar opplever fritaket nesten som forskjellsbehandling, og at dei synst det er såpass urettferdig at det kan vere med på å skape konflikhtar i klasserommet. Dette gjeld spesielt når dei ordinære elevane ser at veldig sterke elevar

”slepp unna”. Ein av dei andre lærarane seier at det nærast går sport i å finne ein eller annan framandspråkleg ane som kan føre til at dei får fritak:

”De [ordinære elevene] ler vel nesten litt av det, for de ser hvilke elever som har fritaket, blant dem er ofte de sterkeste og flinkeste elevene i klassen. Men de ser jo også at det er svakere elever som har fritaket, og det skjønner de jo, at de får slippe, fordi de trenger hjelp og støtte på andre områder. Men nei, de syns ikke det er noe, de syns det er urettferdig og liker det ikke i det hele tatt. Det er liksom om å gjøre å finne en ane, en same eller hva det nå skal være i familien et sted, så de drar hjem og finner slektstrærne sine, lurer på om det er en sjanse liksom, ”er det en sjanse for at jeg også kan få slippe nynorsk?” Så ja, de er negative til det. Det er liksom de kule som slipper.”

Dei fleste informantane meiner altså at fritaket verkar mest urettferdig for dei ordinære elevane som ikkje er greidd for dysleksi eller lese- og skrivevanskar, men som likevel er svake skrivarar. Mange av desse elevane slit med å greie formverket og rettskrivinga i bokmål, og dei må då i tillegg også streve med å halde styr på det same i nynorsken. Samtidig ser dei at kanskje den sterkaste eleven i klassen, som tilfeldigvis har ein far som er fødd i USA, slepp unna all skrivning i nynorsk utan å måtte arbeide meir med noko anna. Det er vanskeleg for mange elevar å forstå logikken i fritaksregelen, noko som kan gå negativt ut over haldningane dei har til nynorsk generelt.

7.8 Positive og negative ringverknadar av fritaket

7.8.1 Det positive

Læraren som er sterkast motstander av karakter og skriftleg opplæring i sidemål, meiner at fritaket er positivt. Dette er fordi informanten har eit syn på at fritak for vurdering i sidemål er noko utelukkande positivt, eigentleg for alle. Dei fire resterande informantane er einige i at fritaksregelen er god og positiv for dei elevane som er såpass svake i hovudmålet sitt at dei treng ekstra tid og støtte til å arbeide med dette. For dei svakaste elevane vil nynorsk føre til nok eit nederlag:

”Det positive er for de elevene som sliter, altså elever som sliter veldig med å tilegne seg hovedmålet. For dem er det nok bedre å lære seg dét grundig, men det må jo også følges opp. Det er jo like viktig. Og det er vel den eneste gruppen jeg ser noen fordeler for, sånn på stående fot i hvert fall.”

7.8.2 Det negative

Det negative ved fritaksregelen ser først og fremst ut til å vere at den kan forverre haldningane som mange av elevane allereie har til nynorsk. Den kan også vere med på å gi mange lågare motivasjon til å lære seg nynorsk. Alle informantane seier at dei har opplevd at elevane føler seg forskjellsbehandla, ofte i så stor grad at det går ut over motivasjonen til å lære seg sidemål. Ein lærar seier at om det er noko ungdom i denne alderen reagerer på, så er det forskjellsbehandling – særskilt når dei ikkje umiddelbart forstår årsaka til det.

Ein del av det same er at fritaket sannsynlegvis kan byggje opp under den låge statusen nynorsken allereie har. Ein informant understrekar at sidan det er såpass lett å ”kvitte seg med” nynorsken, er det mange elevar som får forsterka oppfatninga om at nynorsk er meningslaust. Mange elevar forstår ikkje kvifor alle dei som har andre morsmål enn norsk skal få sleppe nynorskundervisning, og spesielt ikkje når det gjeld sterke elevar som aldri snakkar anna enn norsk heime.

Fleire av informantane ser òg at det er mange som går glipp av å meistre eit skriftspråk fordi dei kuttar det ut så fort som mogleg, ofte utan å gje det ein sjans. På denne måten blir ein stor del av elevmassen faktisk stengt ute frå ein viktig del av norskfaget som er obligatorisk for alle andre. Når elevane vel fritak på ungdomsskulen, får dei automatisk fritak i vidaregåande opplæring. Dermed blir somme mest sannsynleg ”utestengte” frå sidemålsundervisning der også, avhengig av kva lærar dei har.

7.9 Den ideelle sidemålsundervisninga

Fire av fem meiner at den beste for sidemålsundervisninga per i dag er å utelate skriveopplæringa i sidemålet på ungdomsskulen. To av informantane meiner at fokuset på dette skuletrinnet bør ligge på det munnlege, og på å opparbeide gode haldningar. På denne måten blir elevane ”gjort klare til” å ta til med skriving i vidaregåande opplæring. Dei to andre meiner at det heller ikkje skal vere fokus på det skriftlege på vidaregåande. Eventuelt kan dette vere frivillig, som eit valfag. Her er det ”tvangsargumentet” som er brukt – dei vil ikkje tvinge elevane til å skrive nynorsk.

Fokus på lesing er noko fleirtalet av informantane, uavhengig av haldningar til nynorsk, ser på som veldig viktig. Alle er einige i at positive haldningar til det nynorske språket kan skapast ved å fokusere på leseglede. Ein informant meiner det bør vere spesifisert i læreplanen at på ungdomsskulen skal alle lese 1000 sider nynorsk litteratur. Læraren har opplevd elevar som har fått opp augo for nynorsk litteratur og som liker målforma godt, men som mister motivasjonen av å halde på med grammatikk etterpå. Informanten meiner det ville vere betre å heller byggje vidare på denne lesegleda, i staden for å pugge verb. Tre av lærarane har lesing og litteratur som sine ”kjepphestar” og meiner at dette er vegen til gode haldningar og ein statusauke av nynorsken.

Ein informant meiner sterkt at det ikkje bør vere karakter i sidemål. Karakterar medfører stadig nye nederlag for elevane, og gir mange ei låg meistringskjensle. Å føle meistring ser informanten på som viktig for all læring. Utan karakterfokuset i sidemålsopplæringa, kunne dei heller ha fokusert på andre ting:

”De skulle behersket en viss grad av nynorsk grammatikk, setningsstruktur og ordforråd. Det skulle være stor vekt på å gi elevene store biter av norsk litteratur, norsk kulturarv, også formidlet via nynorsk. Det ville vært vekt på å fremdeles lære dialekter, målføre, vise hvordan nynorsken stammer fra de ulike dialektene, men det ville ikke ha vært egen karakter i sidemål.”

7.10 Oppsummering av hovudfunn frå intervju

Fire av dei fem informantane skulle gjerne ønske at elevane slapp å lære seg å skrive både hovudmål og sidemål. Sagt på ein annan måte er dei er i mot sidemålsordninga slik den er i dag. Årsaker til dette er mellom anna store ressursproblem i skulen generelt og norskfaget spesielt, negative haldningar og dårleg motivasjon til å lære seg nynorsk blant elevane, og den store auken av framandspråklege elevar og dermed fritakselevar. I staden for fokus på grammatikk og skriveopplæring, meiner fleire at meir fokus på lesing vil slå positivt ut. Somme meiner at sidemålsopplæring bør vere frivillig på ungdomsskulen, men obligatorisk i vidaregåande opplæring, mens andre meiner det bør vere frivillig heile vegen. Éin av informantane er nøgd med ordninga slik den er i dag.

Alle informantane har i større eller mindre grad merkt seg at elevane har negative haldningar til det nynorske språket og til sidemålsundervisninga. Fleirtalet opplever dette i så stor grad

at dei meiner det går ut over sidemålsundervisninga. Alle meiner at dei negative haldningane som oftast blir arva og overtekne relativt ureflektert frå eldre søsken, vener eller foreldre.

Informantane meiner at det bør vere ein regel som kan gi fritak for vurdering i sidemål til (i alle fall) ei gruppe av elevar. Fire av dei fem informantane meiner likevel at fritaksregelen som den er i dag, er for vid, og inkluderer alt for mange sterke elevar som ikkje treng eit fritak. Dei fleste elevar som har høve til å få fritak, vel dette. Alle informantane nemner den nye eksamensordninga inn som eit stort problem i norskfaget. Somme meiner at denne kan vere med på at endå fleire vel fritak framfor karakter, i og med at dei då kan skrive på éi målform på eksamensdagen, i staden for to. Samtidig ekskluderer den mange svake elevar som kanskje kunne ha trengt fritak. Lærarane meiner altså at fritaksregelen er god for dei svake elevane, men fire av fem meiner at dei negative implikasjonane regelen fører med seg (lågare motivasjon, meir negative haldningar og undergraving av legitimiteten til nynorsken) samanlagt er større enn dei positive. Fire av fem meiner at det bør vere andre faktorar enn språkleg bakgrunn som avgjer om enkeltelevar skal ha rett til fritak.

Tabellen under er ei utviding av tabell nr 13 (sjå side 99). Den viser faktorar som kan vere med på å påverke sidemålsundervisninga, og eventuelle konsekvensar dei ulike opplæringspraksisane kan føre med seg for dei minoritetsspråklege. Nye moment som er tilført tabellen, er kursiverte.

Tabell 10: Utviding av tabell 9 – faktorar som kan påverke opplæringa og eventuelle konsekvensar for undervisninga

| Påverkar sidemåls-undervisninga | Kva påverkar lærarhaldningar? | | Konsekvensar for opplæringa for fritakselevane |
|---------------------------------|---|--|---|
| | 1. Individuelle tilhøve | 2. Organisatoriske/systemiske tilhøve | |
| Positivt | <p>Brei erfaring</p> <p>Lang utdanning</p> <p>Positivitet andsynes sidemålsundervisning</p> <p><i>Positive haldningar blant elevane, som kan påverke læraren positivt</i></p> | <p>Få minoritetsspråklege elevar i klassen</p> <p><i>Fokus på litteraturlesing i staden for grammatikk</i></p> <p><i>Ein betre fritaksregel som tek omsyn til dei svake, ikkje berre dei minoritetsspråklege</i></p> | <p>Læraren inkluderer fritaks-elevane i den ordinære undervisninga</p> <p>Læraren gir dei opplæring i sidemål både munnleg og skriftleg</p> |
| Negativt | <p>Liten erfaring</p> <p>Kort utdanning</p> <p>Negativitet andsynes sidemålsundervisning</p> <p><i>Negative haldningar blant elevane som konsekvens av fritaksregelen, som kan påverke læraren negativt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kjensle av urettferd</i> - <i>Lågare motivasjon for å arbeide med nynorsk</i> - <i>Nynorsk generelt får lågare status</i> | <p>Mange minoritetsspråklege elevar i klassen</p> <p><i>Negativ haldning til nynorsk frå leiinga si side</i></p> <p><i>Fokus på grammatikk</i></p> <p><i>For få ressursar gitt til læraren i eit stort fag</i></p> | <p>Læraren lagar egne opplegg til fritakselevane</p> <p>Læraren gir ikkje skriveopplæring i sidemål til fritakselevane</p> |

Som vist tidlegare er ein konsekvens av fritaksregelen at dei som går under kategorien minoritetsspråklege, ofte ikkje får den opplæringa i sidemål som dei har krav på etter opplæringslova. I tillegg kan praktiseringa av fritaksregelen altså i tillegg få negative konsekvensar for den ordinære sidemålsundervisninga og dei elevane som følgjer denne. Fritaksgruppa inkluderer i dei fleste tilfelle flinke og sterke elevar som mest sannsynleg ikkje vil ha store problem med å tileigne seg nynorsk (som er sidemålet på alle skulane i

undersøkinga). Mange ordinære elevar forstår ikkje logikken i at sterke elevar får fritak, mens ordinære elevar ikkje får det same tilbodet, sjølv om mange i denne gruppa også kunne trenge slik tilrettelegging. Fleire opplever derfor praktiseringa av fritaksregelen som ei form for forskjellsbehandling, som gir eit gode til somme, men ikkje til andre. I tillegg til dette blir mykje av legitimiteten og statusen til nynorsk undergreve som ein konsekvens av fritaksregelen. Når elevane ser kor enkelt det er å få fritak, og kor mange som bli fritekne, får dei støtte til å argumentere med at nynorsk er lite relevant og viktig å lære seg. Dette blir mest sannsynleg forsterka dersom dei ordinære elevane ser at fritakselevane også får fritak frå opplæring i sidemålet. Desse to faktorane kan samanlagt føre til at mange elevar får sterkare negative haldningane til både nynorsk og nynorskbrukarar enn dei allereie har. Dette kan i siste instans gå ut over motivasjonen deira til å lære seg målforma. Negative haldningar og låg motivasjon frå elevane sin side kan igjen gjere det vanskelegare for læraren å få til den gode sidemålsundervisninga.

8. Drøfting og oppsummering

Føremålet med dette siste kapitlet er å avrunde avhandlinga ved å trekke trådar mellom forskning, teori og empiri. Hovudfunn frå både den kvantitative og den kvalitative undersøkinga blir samanfatta og knytt til sentral forskning og teori. Som ein viktig del av avslutninga svarar eg på problemstillinga og forskningsspørsmåla. Funna blir òg sett i samanheng med potensiell vidare forskning som avhandlinga kan leie til.

8.1 Svar på forskningsspørsmåla og problemstillinga

8.1.1 Forskingsspørsmåla

a) Kva haldningar har lærarar i Oslo generelt til sidemålsundervisning?

Empirien i denne avhandlinga viser at mange lærarar i Oslo generelt sett ikkje likar å undervise i sidemål, trass i at så godt som alle ser på det å vere norsklærarar som noko positivt. Eit stort fleirtal er motstandarar av ordninga med at alle ordinære elevar skal få skriveopplæring i både bokmål og sidemål, og meiner dermed at skriveopplæring og/eller karakter i sidemål bør opphøyre. Når berre ein femtedel er for å halde på ordninga med skriveopplæring i sidemål, kan dette bety at mange lærarar er frustrerte. Mange meiner at å slutte å gi skriveopplæring i sidemål vil betre situasjonen. Fleire peiker på dei negative haldningane blant elevane som ein grunn til dette, mens andre ser på det aukande talet på framandspråklege elevar (fritakselevar) og det faktum at norskfaget er for overambisiøst og fullt som årsaker. Somme meiner at skriftleg sidemålsopplæring bør vere frivillig både på ungdomsskulen og i vidaregåande opplæring. Andre igjen meiner det bør vere frivillig på ungdomsskulen, men obligatorisk seinare.

Det er vanskeleg å kome med eit eintydig svar på kva haldningar lærarane i denne undersøkinga har til sidemål. I og med at haldningsomgrepet ikkje er fullgodt operasjonalisert i spørjeskjemaet, må det bli vist varsemd når konklusjonar skal bli trekt. Lærarane har berre svara på om dei *liker* å undervise i sidemål eller ikkje, og på kva dei synst om sidemålsordninga. Sjølv om det i mange tilfelle kan vere ein samanheng mellom å like noko og å ha positive haldningar til det, treng det ikkje nødvendigvis vere slik. Det kan

vere fleire grunnar til at ein lærar ikkje liker å undervise i sidemål. Difor kan ein ikkje utan vidare setje likskapsteikn mellom å ikkje like noko og å ha negative haldningar til det same. Det kan til dømes hende at nokre lærarar eigentleg liker nynorsk og sidemålsemnet godt, men at dei likevel ikkje liker å undervise i det fordi det er tøft å stå imot alle dei negative haldningane. Empirien i undersøkinga viser likevel at det er ein sterk samvariasjon mellom å vere positiv til ordninga med at alle skal lære seg å skrive både bokmål og nynorsk og å inkludere fritakselevane i den ordinære opplæringa. Dei som inkluderer fritakselevane, gir oftare skriveopplæring i sidemål enn dei som lagar separate opplegg. Dette kan vere ein indikasjon på at det likevel kan vere ein samanheng mellom å like sidemålsundervisning og å ha positive haldningar til det. Dei som er negative til sidemålsundervisninga, og som skulle ønskje at alle elevane slapp å skrive nynorsk, ser kanskje i mindre grad på det å organisere ei god sidemålsundervisning for fritakselevane som noko viktig og verdfullt å bruke tid på.

Dei negative haldningane somme norsklærarar har til sidemålsundervisninga kan først og fremst sjå ut til å vere eit resultat av at det er vanskeleg og tungt å arbeide mot dei negative haldningane og den låge motivasjonen til elevane. Det treng ikkje nødvendigvis bety at lærarane er negative til nynorsk i utgangspunktet. Mykje tyder på sidemålsundervisninga er eit symptom på ein framtrekande ressursmangel som særleg knyter seg til norskfaget. Dersom desse resultatane blir sett i samanheng med liknande undersøkingar (t.d. Slettemark 2006), kan det gi støtte til å konkludere med at mange Oslo-lærarar av ulike grunnar har negative haldningar til sidemålsemnet.

b) Kva meiner lærarar i Oslo om fritaksregelen?

Sjølv om nesten alle respondentane frå spørjeskjemaet meiner det er riktig at elevar frå språklege minoritetar kan bli fritekne for vurdering i norsk sidemål, viser det kvalitative materialet at så godt som alle meiner det motsette, nemleg at fritaket ikkje er riktig. Informantane har likevel ein fordel overfor respondentane i og med at dei får forklare kva dei tenkjer og kvifor dei meiner som dei gjer. Alle informantane meiner nemleg det er rett at i alle fall éi elevgruppe kan bli friteken frå vurdering i norsk sidemål. Likevel meiner eit klårt fleirtal at fritaksregelen er for vid, og at den inkluderer både for mange og for få på same tid. Det viser seg at regelen fritek alle dei elevane som har ein forelder med eit anna morsmål enn norsk, frå vurdering i norsk sidemål. Som eit resultat av dette får mange som i ingen andre samanhengar ville ha blitt kalla minoritetsspråklege, dette fritaket. Informantane meiner altså at det er dei svakaste elevane som slit med å oppretthalde ståkarakter i norsk,

som bør få moglegheit til eit fritak. Undersøkinga syner altså at det ikkje nødvendigvis er språkleg bakgrunn som er det mest vesentlege kriteriet for å få eit fritak. Andre faktorar som til dømes kulturell kapital og heimesituasjon, generell skuledugleik og syn på skule og utdanning, kan vere vel så viktig som språkleg bakgrunn, om ikkje viktigare. Av omsyn til dei svakaste minoritetsspråklege elevane er det likevel vanskeleg for fleire lærarar å seie at fritaket ikkje er riktig fordi dei meiner det er riktig – *for somme*. På same måte som det finst sterke og svake majoritetsspråklege, finst det sterke og svake minoritetsspråklege. Informantane gir uttrykk for at svake elevar, uansett språkbakgrunn, treng meir støtte og hjelp enn dei sterke.

I etterkant av empiriinnsamlinga er det tydeleg å sjå at formuleringa i spørjeskjemaet ikkje var heilt presis. I staden for å spørje om lærarane meiner fritaket er *riktig*, burde det heller blitt stilt spørsmål om dei synst fritaksregelen er *god*. Dette var noko som synte seg under analysen av empirien. og derfor vanskeleg å vite førehand. Eit av hovudmåla med spørjeundersøkinga var nettopp å prøve å kartlegge generelle haldningar for så å få dei utdjupa i intervjuet. Som eit svar på forskingsspørsmålet er då ein konklusjon at eit klårt fleirtal av lærarane meiner det er riktig med ein fritaksregel. Dei aller fleste meiner samtidig at fritaksregelen både slik den er utforma og slik den blir praktisert, ikkje er god. Hovudgrunnen til dette er at den fører til at mange som får fritak, ikkje treng det. På lik måte er det mange som treng eit fritak, som ikkje får det. Fritaksregelen kan òg få ringverknadar på elevane sine haldningar til nynorsk, i negativ mon (meir om dette seinare). Sjølv om dei fleste respondentane har kryssa av for at dei meiner fritaket er riktig, har likevel ein tredjedel svara at dei synst det er for lett å få fritak på skulen deira, 38 % seier at dei har merkt seg at dei ordinære elevane sin motivasjon blir lågare di fleire fritakselevar det er, og ein av fire meiner at opplæring utan vurdering er meningslaus. Desse funna kan indikere at også fleire av respondentane synst regelen er riktig, men at den korkje er presist nok formulert eller praktisert på ein måte som kjem dei svakaste til gode.

Her må det takast atterhald om at det kan vere tilfeldig at dei ulike metodane har resultert i ulike svar i og med at svara ikkje kan generaliserast. Likevel er det rimeleg å tru at svara frå intervjuobjekta i denne undersøkinga kan avspegle ein reell situasjon.

c) Kva sidemålsundervisning får fritakselevane?

Ut frå empirien ser det ut til at kva sidemålsundervisning fritakselevane får, i stor grad varierer. Mykje kan tyde på at det er opp til dei enkelte lærarane å bestemme kva for sidemålsundervisning fritakselevane skal få, på same måte som det ser ut til å vere opp til kvar enkelt lærar å leggje opp den ordinære sidemålsundervisninga. Frå spørjeundersøkinga viser det seg at lærarane fordeler seg nesten heilt jamt ut over å inkludere alle elevane i den same undervisninga og å lage alternative opplegg for fritakselevane. I tillegg er det eit klårt mindretal av lærarane som plar leggje opp til skriftleg opplæring i sidemål for fritakselevane. Det er ein klår tendens til at dei lærarane som er positive til sidemålsordninga som ho er i dag, i større grad inkluderer fritakselevane i den ordinære undervisninga. Dei som inkluderer alle i undervisninga, gir i tillegg fritakselevane skriveopplæring i sidemålet sitt oftare enn dei som lagar egne opplegg.

Informantane frå dei kvalitative intervjuja inkluderer vanlegvis alle elevane i det same klasserommet. Dei praktiske argumenta for å gjere det slik veg tyngst for alle. Likevel er det fleire som ofte gir alternative opplegg til fritakselevane, og mange av elevane får skrive på bokmål i staden for på nynorsk. I kor stor grad fritakselevane må lære seg å skrive nynorsk, ser ut til å variere frå lærar til lærar. Det vanlegaste verker å vere at fritakselevane på dei lågaste trinna på ungdomsskulen er med på grammatikkundervisninga og skrivinga. Når tentamen og eksamen nærmar seg i niande og tiande klasse, får dei bruke bokmål som skriftspråk. Somme av lærarane plar rå elevane til å vente med å velje fritak til dei kjem til tiande klasse, og gir systematisk lik opplæring til fritakselevane og dei ordinære elevane. Andre lærarar lar det vere opp til elevane sjølv kva dei vel å gjere.

I det store og det heile viser undersøkinga at det ikkje ser ut til å vere mange fastsette rammer eller normer for sidemålsundervisninga for fritakselevane. Når lærarar tek avgjersler om å inkludere eller ekskludere fritakselevane i/frå den vanlege undervisninga, er det først og fremst tilgang til eller mangel på ressursar i ulike former som spelar størst rolle. Skal ein ha separate opplegg, krev det at ein har to rom til disposisjon. Om ein skal gjennomføre to ulike undervisningsopplegg innanfor dei same fire klasseromveggane, blir det fort uoversiktleg dersom det ikkje er fleire lærarar til stades som kan gi dei ulike gruppene god nok oppfølging og rettleiing. Ein lærar treng i tillegg meir tid til å planleggje og å gjennomføre to opplegg.

Som ein konklusjon på forskingsspørsmålet ser det altså ut til at det er relativt tilfeldig kva for sidemålsundervisning dei språklege minoritetane får. Det same gjeld om dei får skriveopplæring i sidemålet sitt i det heile.

d) Kva oppfattar lærarar som positivt og negativt med fritaksregelen?

Det er berre den kvalitative empirien som kan leggjast til grunn for å svare på dette forskingsspørsmålet. Blant informantane er det brei semje om at fritaksregelen er positiv for dei svakaste elevane som slit med å oppretthalde ein ståkarakter i norsk. Dersom dei svake elevane (både minoritets- og majoritetsspråklege) hadde fått fritak frå vurdering i norsk sidemål, trur eit stort fleirtal at dette kunne ha slått positivt ut for elevane. Dei kunne då fokusere på å lære seg éin grammatikk og rettskriving ordentleg i staden for to halvvegs. Fleire lærarar opplever at for mange svake elevar er møtet med sidemålet utelukkande prega av nederlag. Å "frigjere" desse frå dette nederlaget, og heller fokusere på å få til meistring, er eit tiltak dei fleste ser på som positivt. Likevel vil eit fritak krevje oppfølging av dei som blir fritekne. Ein lærar kan ikkje berre frita elevar frå vurderinga i sidemålet og forvente at dei då skal stå ekstra på med hovudmålet. I staden for å gå ut frå at det er ein automatikk i at elevane legg meir krefter inn i arbeidet med hovudmålet, seier fleire av informantane at fritaksgruppa heller må få fleire ressursar. Ressursproblemet er altså framleis tydeleg.

Det negative med fritaksregelen ser først å fremst ut til å vere at den ikkje er særleg presis eller god, og at den fører til at mange elevar som ikkje treng eit fritak, blir fritekne, og at mange som treng eit fritak, ikkje får det. Begge delar kan på fleire måtar vere med å spele negativt inn på sidemålsundervisninga. Mange lærarar meiner det er for lett å få fritak, noko som kan vere med på å undergrave legitimiteten til sidemålsemnet. I tillegg kan dette vere med på å byggje opp under ei haldning om at sidan det er så lett å kvitte seg med nynorsken, kan det umogleg vere viktig å lære seg det. Fritakselevane er på fleire skular sett på som heldige som slepp unna nynorsken. At det er "kult" å bli friteken, kan igjen føre til at fleire som kanskje ved andre høve ville valt å få karakter, likevel vel det vekk. Ein negativ implikasjon er då at mange vel bort vurdering i sidemål. Dette kan igjen føre til at dei heller ikkje får opplæring i sidemål alt ettersom kva lærar dei har. Det er mykje som tyder på at så godt som alle elevar som har høve til å få fritak, vel dette. Fåtalet vel å få karakteren i sidemål, og dette er nesten utelukkande flinke og sterke elevar. Lærarane understrekar likevel at dei fleste elevane, også dei flinke, oftast vel fritak framfor karakter.

Eit anna viktig negativt aspekt ved fritaksregelen som kjem fram i undersøkinga, er at mange elevar som ikkje har rett til å bli fritakne, opplever regelen som urettferdig. Det kan verke som om dette er verst for dei ordinære elevane som er i mindretal på skular med mange minoritetsspråklege, i tillegg til dei svakaste ordinære elevane. Dette kjem eg tilbake til under forskningsspørsmål e). Ut frå det informantane seier tyder mykje på at mange elevar oppfattar fritaksregelen som forskjellsbehandling. At fritaket kan bli oppfatta som urettvis forskjellsbehandling er kanskje den sterkaste negative implikasjonen. Slike kjensler kan igjen spele inn på både haldningane til nynorsk, nynorskbruk og nynorskbrukarar og derfrå på motivasjonen til å arbeide med fagemnet.

e) Kva innverknad kan fritaksregelen ha på haldningane elevane har til sidemålet sitt?

Alle informantane har merka at mange ordinære elevar meiner at fritaksregelen er veldig urettferdig. Mange elevar har negative haldningar til nynorsk frå før av. Desse haldningar viser seg ofte å vere meir eller mindre umedvite arva frå foreldre, eldre søsken eller menneske elevane ser opp til eller identifiserer seg med. Når elevane opplever at mange jamaldringar lett får fritak for vurdering på eit grunnlag som dei ikkje forstår logikken bak, kan dette ha innverknad i negativ mon på dei haldningane dei allereie har. Når elevane føler at fritaket er urettferdig, verker dette inn på den sterkaste og viktigaste komponenten i samband med språkhaldningar, nemleg den affektive. Sjølv om den kunnskapsmessige komponenten får tilskot som i andre tilfelle kunne implisere haldningsendring, kan altså den affektive komponenten stå i vegen for dette dersom den er sterk.

I klassar der dei ordinære elevane som skal ha vurdering i sidemål, utgjer mindretalet, er dette sidemålsundervisninga ei utfordring både for læraren og for elevane. Informantane påpeiker at det er krevjande å lage gode opplegg og å motivere elevane til å arbeide med sidemålet når kanskje berre fem elevar i klassen skal ha vurdering. Når det gjeld dei svake, ordinære elevane, meiner informantane at mange ofte berre kjenner til nederlag i skulesamanheng. Eit fleirtal av informantane opplever elevar som oppfattar fritaket som ”blodig urettferdig”. Dei må slite med å oppretthalde ein ståkarakter i både hovudmål og sidemål. Då er det veldig demotiverande å sjå at den sterkaste eleven i klassen får fritak frå sidemål av ein grunn som eleven ikkje ser logikken i. Dei sterke elevane opplever òg fritaket som urettferdig, sannsynlegvis i like stor grad som dei svake elevane. Det som likevel skil dei sterke frå dei svake, er at dei sterke elevane etter kvart aksepterer at dei må arbeide med sidemålet for å få ein god karakter. Sjølv om dei synst fritaket er like urettferdig som alle

andre, har dei likevel ofte ein sterk ytre motivasjon som dyttar dei vidare. I tillegg har dei ofte press og forventningar frå foreldra om å lukkast, i tillegg til støtte heimanfrå. Ikkje minst er dei vante med å få ting til berre dei arbeider nok med det. Dei svake elevane har gjerne ikkje denne sterke ytre motivasjonen, og om dei heller ikkje har sterke foreldre som står på, støtter dei opp og gir dei hjelp med skularbeidet heime, er det forståeleg at det kan vere vanskeleg å finne god nok motivasjon for å arbeide med språket. Dette gjeld særskilt når det som alltid møter dei, er nye nederlag. Når elevane opplever fritaket som såpass urettferdig, kan dette vere med på å gi negativ innverknad på haldningane deira til nynorsk og sidemål.

Dei fleste lærarane meiner at fritakselevane stort sett ser ut til å vere glade for å sleppe karakter i sidemål. Ingen av informantane har likevel lagt merke til at fritakselevane har fått meir positive haldningar til sidemål og nynorsk av at dei har blitt fritekne. Dei har heller ikkje merkt at elevane får betre motivasjon til å arbeide med sidemålet når dei slepp karakter, heller tvert i mot. Karakterar og vurdering generelt fungerer som ytre motivasjon, noko som gjerne er sterkt motiverande for ungdom. Vurdering, både på elev-, lærar- og skuleplan, er viktig i norsk skule. Vurdering som eit verkemiddel for å fremme læring, er veldig aktuelt i dag, og særskilt er det retta merksemd rundt vurdering som motivasjon. I 2008 er det mellom anna sett i gang eit prosjekt i regi av Utdanningsetaten, *Betre vurderingspraksis*, og dette prosjektet ”skal arbeide for å få en tydeligere forskrift om vurdering og bidra til en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes arbeid” (Skolenettet 2008). Dette er eit tema eg ikkje har høve til å gå nærare inn på i denne samanhengen. At prosjekt som dette er sett i gang, kan likevel vise at vurdering, både generelt og sett opp mot motivasjon, er eit stadig aktuelt og viktig tema for lærarar og elevar.

Vurdering spelar ei stor, viktig og retningsgivande rolle i norsk skule, og dette kan ofte kan legge sterke føringar på undervisninga. Somme lærarar meiner at den indre motivasjonen som lærarar vonar at elevar skal ha, nesten ikkje finst på ungdomsskulen. Dette gjeld kanskje spesielt for sidemålsundervisninga. Rise (2007) peiker på det same i undersøkinga si. Når elevane veit at dei ikkje blir vurderte, veit dei samtidig at det ikkje er mykje som står på spel dersom dei vel å ikkje arbeide med faget. Det same kan òg ha innverknad på korleis lærarane legg opp undervisninga. Ifølgje Imsen (2005) er det eit ideal i skulen at elevane skal arbeide ut frå ein indre motivasjon. Likevel gjer karaktersystemet og fokuset på stadig vurdering sitt til at det er den ytre motivasjonen som er dominerande. På denne måten blir skulen prega av

ein, etter hennar syn, lite ønskeleg instrumentalisme som inneber at verdien til kunnskapen blir vurdert etter nytteverdi. Dermed blir mykje av den indre motivasjonen undergreve. At ein av fire lærarar i undersøkinga meiner at opplæring utan vurdering er meningslaust, kan illustrere i kor stor grad den norske skulen er styrt av vurdering. I neste omgang kan ein spørje kva for sidemålsundervisning fritakselevane får dersom dei har lærarar som meiner at opplæring utan vurdering er meningslaus.

8.1.2 Problemstillinga

Denne avhandlinga søkjer å få svar på spørsmålet: *På kva måte kan fritaksregelen verke inn på sidemålsundervisninga på ungdomsskulen – fremmar eller hemmar den ei god sidemålsundervisning?* Basert på empiri, tidlegare teori og forskning på området vil eg no samanfatte avhandlinga ved å svare på dette spørsmålet.

Mykje ny forskning støtter opp under tesen om at det både er mange lærarar (jf. Slettemark 2006; Nordal 2004) og elevar (jf. Berge og Skog 1998) som har negative haldningar anten til sidemål, det nynorske språket, eller ofte til begge delar. Haldningsomgrepet er vanlegvis delt opp i tre komponentar (sjå kap. 4.1.1), og det er den affektive komponenten som er den mest sentrale når det gjeld språkhaldningar. Ormrod (2008) viser at det er ein klår samanheng mellom sterke kjensler og motivasjon, både i positiv og i negativ mon. Det er vanskeleg å snakke om haldningar til eit skulefag utan å nemne motivasjon. Dette gjeld spesielt språkhaldningar til nynorsk som sidemål. Lærarane ser på elevane sin manglande motivasjon til å lære seg nynorsk som den klårt største utfordringa i sidemålsundervisninga (jf. t.d. Wedde 2006; Nordal 2004; Rise 2007). Samtidig peiker elevane på lærarane som dei viktigaste motivasjonsfaktorane når det gjeld sidemålsundervisning (Rise 2007).

I denne avhandlinga har eg vurdert i kva grad fritaksregelen kan ha implikasjonar for haldningar og motivasjon til å lære seg nynorsk som sidemål for elevane. Funna peiker i retning av at mange lærarar meiner at fritaksregelen ikkje er god, og at den derfor kan gi negative ringverknadar til sjølve sidemålsemnet. Dermed kan den vere med på å hemme ei god sidemålsundervisning. Mykje tyder på at fritaksregelen i mange tilfelle senkar elevane sin motivasjon for å lære seg nynorsk. Mange elevar har ei sterk kjensle av at fritaksregelen er ”blodig urettferdig”. Dette kan i mange tilfelle få ein sterk innverknad på den affektive haldningskomponenten deira. Å føle at noko er urettferdig er utvilsamt ei negativ kjensle.

Barn og unge reagerer sterkt på nettopp forskjellsbehandling og urettferd. Når somme får gode som andre ikkje får, særleg viss dei utelatne ikkje forstår logikken bak og grunnane til dette, blir det lett oppfatta som negativt. ”Å sleppe unna sidemålsundervisning”, som det kan sjå ut til at fritaket fører til for enkelte, blir ifølgje informantane sannsynlegvis sett på som eit stort gode av mange elevar. Fridom er i utgangspunktet eit positivt ladd ord. Når mange elevar har så negative haldningar til fagemnet som dei har, blir det å sleppe unna noko ekstra positivt. Som tidlegare vist til i avhandlinga, ser fritaksregelen ut å vere tufta på prinsippet om tilpassa opplæring. Framandspråklege treng ei anna tilrettelegging enn majoritetsspråklege elevar. Dette er nok meint positivt, i alle fall i utgangspunktet. Likevel er kanskje dikotomien minoritetsspråkleg-majoritetsspråkleg irrelevant i denne samanhengen i og med at dei to elevgruppene begge er sterkt heterogene. Talet på dei minoritetsspråklege har auka sterkt. Dette har derfor ført til at det er blitt ei mykje meir heterogen gruppe enn før. Det er då nærliggjande å stille spørsmål ved om alle skal få det same fritaket, berre fordi dei deler fellesnemnaren ”minoritetsspråkleg”. Denne gruppa er akkurat like samansatt som gruppa av majoritetsspråklege elevar. Mange flinke og sterke elevar får eit høve til å bli fritakne frå vurdering med karakter. Dermed blir dei òg i somme tilfelle fritakne, eventuelt utelatne, frå ein viktig del av norsk kultur. Fordi gruppa av fritakselevar er så samansett, kan det sjå ut til at mange ordinære elevar har vanskar med å forstå logikken bak regelen. Dette kan igjen kan få ringverknadar til synet dei har om at nynorsk ikkje er viktig eller relevant å lære seg. Når mange elevar frå før av sit med sterkt negative haldningar til nynorsk, kan fritaksregelen sjå ut til å stikke fleire kjeppar i hjula når det gjeld å motivere seg for å arbeide med stoffet. Det kan sjå ut til at dette verkar ekstra sterkt for dei elevane som går i klasser der dei minoritetsspråklege, og dermed fritakselevane, er i sterkt fleirtal. Ein hypotese er at fritaksregelen mest sannsynleg ikkje ville bli oppfatta som så urettferdig av elevane dersom den konsekvent tok omsyn til dei svake.

Mange lærarar meiner altså at det bør vere ein fritaksregel i norskfaget som gir i alle fall éi gruppe elevar fritak frå karakter i norsk sidemål. Empirien i denne undersøkinga viser tydeleg at det er brei semje om at det er spesielt dei svake elevane, dei som særleg slit med å lese og å skrive, som kunne ha godt av å bli fritakne frå karakteren i norsk sidemål. For desse elevane medfører karakteren i sidemålet ofte nok eit nederlag, og dermed blir også meistringskjensla låg. Likevel kan funna vise at fritaksregelen som den er no, i mange tilfelle er med på å hemme ei god sidemålsundervisning. Det er eit interessant funn at alle informantane har merka at fritakselevane er glade og positive når dei slepp å få karakter. Dei

får likevel ikkje automatisk meir positive haldningar til nynorsk. Det ser heller ikkje ut til at dei blir meir motiverte til å arbeide med sidemålet. Det er vanskeleg å oversjå den mektige posisjonen vurdering har i norsk skule. Karakterar har for dei aller fleste ein motiverande effekt. Difor er det ikkje nærliggjande å tru at elevar automatisk blir motiverte til å arbeide meir med andre skulefag når dei får fritakne frå eit fag eller eit fagemne. Som denne og andre undersøkingar viser, er det sjeldan ein sterk indre motivasjon som gjer at dei fleste elevane jobbar med skule. Dette gjeld kanskje særskilt for sidemålsundervisninga.

Verkar fritaksregelen då alt i alt fremjande eller hemmande på sidemålsundervisninga? Empirien som denne avhandlinga er basert på, viser at dei negative implikasjonane og konsekvensane av fritaksregelen, slik den per i dag er utforma i regelverket og utøva i praksis, samanlagt overskuggar dei positive ringverknadane regelen eventuelt kan ha for dei elevane som blir fritekne.

8.2 Kvifor og korleis styrkje sidemålsopplæringa?

8.2.1 Språk og kultur

Det å vere ein del av eit fleirspråkleg samfunn er sett på som ein stor og viktig ressurs (jf. Delsing og Åkesson 2005; Utdannings- og forskningsdepartementet 2002). Mange minoritetsspråklege sit sannsynlegvis inne med eit større språkleg repertoar enn den majoritetsspråklege delen av befolkninga. I tillegg har mange gjerne større motivasjon for å arbeide med til dømes norsk, nettopp fordi dei vil vere aktive deltakarar i det norske samfunnet. Å ha innsikt i begge dei to norske målformene er ein del av det å vere norsk.

Nordstoga (2003:90-91) peiker på at kunnskap om og dugleik i både bokmål og nynorsk styrkjer det allmenne språkmedvitet. Han reflekterer rundt temaet og skriv at ”framandspråklege må lære både nynorsk og bokmål for å få ei fullverdig andrespråksundervisning slik at både morsmålet, bokmål og nynorsk til saman kan styrke norskopplæringa for dei språklege minoritetane”. Med dette knyter han altså sidemåls- og norsk som andrespråksdebatten saman. Om det er slik at dei fleste som kan, vel fritak framfor karakter, og at fritak for vurdering i blant fører til fritak for opplæring, er dette alvorleg. På denne måten blir ei stor og ressursfull elevgruppe uteletne frå ein viktig del av

norsk kultur. Like viktig er funnet om at fritaket ser ut til å gi negative ringverknadar til ordinære elevar sine haldningar til nynorsk. På sikt kan dette kanskje påverke både den nynorske målforma generelt og sidemålsemnet i skulen spesielt. Dei kulturelle implikasjonane som følgjer av dette, kan vere alvorlege.

8.2.2 Ressursar og motivasjon

Eg har tidlegare konkludert med at fritaksregelen ser ut til å skape ekstra problem i ein allereie vanskeleg situasjon, både for enkelte lærarar og elevar i osloskulen. For dei elevane som ikkje får fritaket, kan fritaksregelen i somme tilfelle skape så sterke kjensler av urettferd at dette kan gå ut over generelle haldningar til nynorsk, nynorskbruk og nynorskbrukarar, i tillegg til motivasjonen til å lære seg nynorsk. Eg har vist at dei negative haldningane til elevane påverkar lærarane i negativ mon. Det seier seg sjølv at det å prøve å få elevar til å bli engasjerte i eit fag når motivasjonen er på nullpunktet, er slitsamt både for lærarar og elevar.

Det sentrale spørsmålet er då: kva bør eller kan gjerast for å forbetre situasjonen? Funna i denne avhandlinga gir eit grunnlag for å kome med nokre innspel i denne samanhengen.

Undersøkinga mi viser at det er eit grunnleggjande ressursproblem i norskfaget. Fleire lærarar peiker mellom anna på at dei har for mange elevar og for lite tid til å ta seg av dei som treng særleg oppfølging. Når det er ein klår ressursmangel, har lærarar ofte ikkje anna val enn å ty til enkle løysingar for å få alt til å gå rundt. Sidemålsundervisninga ser ut til å bli ein lidande part som eit resultat av dette. Når det er nettopp sidemålsundervisninga som er objekt for den sterkaste misnøya og det som møter klåre negative haldningar både frå elevar og lærarar, blir det kanskje lettare å nedprioritere ei god sidemålsundervisning enn andre delar av norskfaget. Ein norsklærar har ofte ikkje tid eller energi til å kjempe mot dei sterke negative haldningane mot nynorsk, eller å tilpasse undervisninga etter det nivået dei ulike elevane er på. Di meir negative haldningar lærarar møter frå elevane, og di mindre motiverte elevane er, di meir energi treng læraren for å få til ei god undervisning.

Forsking viser at lærarane meiner det er dei sjølve som har minst å seie når det gjeld å påverke elevane sine haldningar til nynorsk (Slettemark 2006; Nordal 2004), mens elevane på si side seier at lærarane og skulane er dei faktorane som har mest å seie for haldningane (Rise 2007). Denne tydelege diskrepansen mellom lærarane og elevane sine syn på saka er

interessant og kan gjerast til gjenstand for meir forskning. At elevar skuldar på lærarar og lærarar skuldar på elevar er ein negativ og lite konstruktiv vekselverknad.

I kapittel 3 blei liknande studiar presenterte (sjå t.d. Slettemark 2006, Rise 2007, Nordal 2004, Råbu 1997). Her blir det peika på tiltak som kan vere med på å auke statusen og dei positive haldningane til nynorsk. Tiltaka er mellom anna tidleg oppstart med opplæring i sidemål, meir og betre vidareutdanning for lærarar, meir fokus på sidemålsdidaktikk på lærarutdanningsinstitusjonane, inkludering av nynorsk som bruksspråk i andre fag enn norsk og meir forskning på området. Empirien i undersøkinga mi støtter opp om at slike tiltak kan vere positive, og det er grunn til å tru at det kan påverke motivasjonen til lærarane og dermed også sjølve opplæringa. Manglande eller få ressursar blir opplevd som frustrerende, og kan verke demotiverande. At regjeringa no løyver meir pengar til området, og at St.meld. nr. 35 (2007-2008:212) nemner 14 tiltak og satsingsområde som kan vere med på å byggje opp under den nynorske målforma, kan dermed vere eit viktig tiltak for å styrkje nynorsken si stilling i skulen og leggje tilhøva til rette for ein betre opplæringssituasjon. Dette kan dermed også vere eit tiltak som kan bidra til at lærarane blir meir motiverte for sidemålsopplæringa.

8.2.3 Fritaksregelen, praktisering og konsekvensar

Sjølv om det overordna temaet for avhandlinga er sidemålsundervisning generelt, er det først og fremst fritaksregelen og kva implikasjonar denne kan ha for sidemålsundervisninga som har fått fokus her. Basert på empirien i denne avhandlinga kan det tyde på at alle elevar som har andre morsmål enn norsk, altså alle som har ein mor eller ein far som ikkje har norsk som sitt morsmål, er kategoriserte som ”minoritetsspråklege elevar”. Dermed har dei rett til fritak for vurdering i norsk sidemål. Det er eit tankekors at det mest sannsynleg berre er når det gjeld sidemålsundervisning at mange av desse elevane blir kalla minoritetsspråklege. Det er ikkje lenger uvanleg å vere ein del av ein internasjonal familie. Eit barn busett i Noreg som har ein svensk far og ei norsk mor, blir nok ikkje kalla minoritetsspråkleg i andre samanhengar. Eg har tidlegare vist til at dei minoritetsspråklege slik dei er definerte i samband med sidemålsundervisninga, er ei sterkt heterogen gruppe. Her er det like store nivåskilnadar som i gruppa med ordinære elevar. Noko denne avhandlinga viser, er at det ikkje er nødvendigvis språkleg bakgrunn som er det mest vesentlege når det gjeld å finne ut kven det er som eventuelt treng eit fritak. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) og PISA

peiker begge på at det er den økonomiske, sosiale og kulturelle statusen til familien som er den faktoren som spiller mest inn på korleis elevane presterer:

”Utallige studier, inkludert de tidligere PISA-undersøkelsene, viser at elever med svært ulik hjemmebakgrunn kan utvikle like gode faglige kompetanser. Likevel er det overordnede budskapet at det typisk er slik at elevers prestasjoner (av ulike slag) er bedre jo rikere tilgang de har på ulike ressurser i hjemmet” (Kjærnsli m.fl. 2006: 218)

Utdanningsdirektoratet (2008a) viser det same i gjennomgangen av dei nasjonale prøvene for 2008: i 90 % av tilfella er det nettopp sosio-økonomiske tilhøve som er utslagsgjevande for korleis elevane presterer på skulen. I dag består ikkje den minoritetsspråklege delen av befolkninga berre av menneske med låg sosio-økonomisk status. Sjølv om det er slik at minoritetsspråklege elevar generelt skårar lågare enn majoritetsspråklege (Kjærnsli m.fl. 2006:223)¹⁷, er det no feilaktig og kanskje til og med gamaldags å sjå på dei minoritetsspråklege som ei homogen gruppe der alle treng spesiell tilrettelegging. Undersøkinga mi viser at det finst mange fagleg sterke og høgt motiverte elevar som går under definisjonen minoritetsspråklege. Samtidig finst det òg mange fagleg svake og umotiverte majoritetsspråklege elevar. Denne avhandlinga viser at fritaksregelen ofte blir praktisert slik at alle dei aktuelle elevane blir behandla likt. Mange elevar som har rett til eit fritak, får det, sjølv om fleire heilt klårt ikkje har behov for slik tilrettelegging.

Undersøkinga mi gir dermed grunn til å setje eit spørje- og eit ropeteikn både ved sjølve fritaksregelen, og ved korleis den blir praktisert. Blir intensjonane bak regelen om tilpassing til føresetnadene til den enkelte eleven ivaretekne? Funna mine tyder på at dette ikkje nødvendigvis er tilfellet.

8.2.4 Kartlegging som basis for tilpassing

Dersom opplæringa verkeleg skal vere tilpassa kompetansen til den enkelte eleven utan å vere basert på ei generalisert forståing av at dei majoritetsspråklege er sterke og dei minoritetsspråklege er svake, må konsekvensen bli at norskkunnskapane til alle elevar blir grundig kartlagt. I 2008 kom eit høyringsforslag om endring av opplæringslova og

¹⁷ Merk at ”minoritetsspråkleg” i PISA er definert som elevar med foreldre som begge er født i eit anna land enn Noreg. Fritaksregelen i praksis verkar å bli tolka vidare enn dette; i og med at definisjonen ”minoritetsspråkleg” verkar å dekkje alle som har éin forelder som ikkje er etnisk norsk.

privatskulelova (Kunnskapsdepartementet 2008), som viser at det er eit stort behov for betre kartlegging av minoritetslevar sin dugleik i norsk. Bakgrunnen for dette forslaget er ei undersøking gjort av Rambøll Management (2006) som viser at

”praksis i grunnskolene er svært forskjellig, både når det gjelder kartlegging av elevenes språkkunnskaper, og når det gjelder praktiseringen av enkeltvedtak. Svært få kommuner gir skolene entydige retningslinjer i arbeidet med å kartlegge den enkelte elevs norskkunnskaper, og det er i stor grad opp til skolene selv å utarbeide rutiner og systemer for kartlegging av elevers språkkunnskaper (op.cit.:5)

Særskilt norskopplæring skal fungere som eit overgangsfag. Elevane skal følgje dette faget fram til dei er gode nok i norsk til å følgje den vanlege undervisninga (jf. kap. 2.3.2). Rambøll-rapporten peiker på det problematiske ved at ”tilstrekkelege norskkunnskapar” ikkje er eit definert omgrep. Mange skular har ikkje standardiserte prosedyrar for kartlegging, manglar lærarar med kompetanse i norsk som andrespråk og har for få ressursar som kan setjast inn i denne elevgruppa. Resultatet kan då bli at somme minoritetsspråklege får særskilt norskopplæring mykje lenger enn dei eigentleg har behov for (op.cit.:6). Dette kan slå negativt ut for dei sterke minoritetsspråklege. Organiseringa av norskopplæringa for dei minoritetsspråklege er ofte overlete til dei enkelte lærarane på trinna. Det ser ut til at praktiske og sosiale omsyn ofte veg tyngre enn pedagogiske når det gjeld korleis undervisninga skal bli lagt opp (op.cit.:5). Rapporten viser at ofte blir ei løysing å integrere den særskilte norskopplæringa i den ordinære norskundervisninga. Dette kan vere positivt for dei sterke minoritetsspråklege, men er på ingen måte ideelt for dei svake (op.cit.: 5-6).

Konklusjonen er dermed at tilpassa opplæring når det gjeld minoritetsspråklege ser ut til å vere eit problematisk område, der praktiske løysingar ofte blir nytta for å løyse pedagogiske utfordringar. Eit konkret eksempel på at dette viser Mina Adampour i Dagsavisen 14.11 2008 (Turkanovic 2008). Adampour har norsk som sitt førstespråk, og ho er ei fagleg sterk og skuleflink jente. På grunn av det ”u-norske” etternamnet hennar blei ho likevel plassert i ein NOA-klasse på ungdomsskulen. Verken ho eller klassekameratane tok språktestar for å få kartlagt norskkompetansen, og Adampour opplevde at ho var flinkare enn dei fleste i klassen ho var blitt plassert i. Dermed sat ho med ei kjensle av at ho ikkje hørte heime i klassen. No forstår ho at ho blei plassert der fordi skulane får økonomisk støtte per elev dei har i NOA-klassane. Ho understrekar kor feil det er etternamnet til elevane er det utslagsgjevande når det gjeld å kartleggje kva fagleg nivå dei er på. Adampour sitt eksempel ser ikkje ut til å vere eineståande. I tillegg til praktiske og sosiale omsyn, tyder det på at

økonomiske omsyn også veg tyngre enn pedagogiske når det gjeld dei opplæringa til dei minoritetsspråklege. Dette er noko som også kjem fram i denne avhandlinga.

Høyringsforslaget frå Kunnskapsdepartementet (2008) om betre kartlegging av minoritetsspråklege, har i stor grad overføringsverdi til fritaksregelen og sidemålsopplæringa for fritakselevane. Mykje tyder på at også her veg praktiske og sosiale omsyn tyngst når det gjeld organiseringa av sidemålsundervisninga for både dei ordinære elevane og for fritakselevane. Dette ser ut til å vere knytt til manglande ressursar, slik denne avhandlinga viser. Informantane peiker på at det er vanskeleg å gi ei fullgod undervisning til elevar som er på ulikt nivå, samtidig. Å undervise dei sterke og dei svake på same tid utan at somme fell av lasset eller at somme kjedar seg, blir ei utfordring. Ei kartlegging av det reelle nivået til elevane, saman med fleire ressursar til norsktimane, kan derfor gi eit betre grunnlag for ei opplæring som verkeleg er tilpassa den enkelte eleven sitt nivå. Dette vil då vere meir i samsvar med opplæringslova §1-3. Dermed vil berre dei elevane som er så svake i norsk at dei har store problem med å uttrykkje seg på hovudmålet sitt, få høve til fritak. Dette vil mest sannsynleg bli ei mindre gruppe, og tilrettelegginga då lettare og betre å organisere. Det var neppe intensjonen at det er etternamnet til elevane som skal avgjere kva opplæring dei får.

Dei to informantane i denne undersøkinga som har arbeidd så lenge at dei hugsar kvardagen før fritaksregelen kom, seier at situasjonen ikkje på langt nær var like problematisk då alle (bortsett frå dei aller svakaste) var inkludert i den same undervisninga og dermed ”i same båt”. Når prinsippet om tilpassa opplæring er så viktig at den er nedfelt i opplæringslova, er skulen og lærarane pålagt å gjere det dei kan for å oppfylle intensjonen. Eg har tidlegare vist at fritaksregelen er forankra i ein intensjon om å tilpasse opplæringa best mogleg for dei minoritetsspråklege elevane. Denne undersøkinga viser at det er grunn til å stille spørsmål ved om fritaksregelen verkeleg fører til god tilpassa opplæring. Konsekvensane av fritaksregelen i dag er at den kan gi negative følgjer til sidemålsundervisninga. Om regelen i tillegg bidrar til at mange fritakselevar ikkje får den undervisninga dei har krav på i sidemål, er dette alvorleg. Tilpassa opplæring skal rette seg etter det reelle faglege nivået eleven er på. Retten til opplæring i sidemål blir ikkje borte sjølv om elevane fritakast for vurdering med karakter. Det kan i denne samanhengen vere naturleg å spørje: Når opplæring i sidemål er sett på som så viktig for ordinære elevar, kvifor er det ikkje like viktig for dei med eit

anna morsmål enn norsk? Denne undersøkinga kan også tyde på at slik praktisering av fritaksregelen er ein enkel og praktisk løysing på eit grunnleggjande didaktiske problem.

8.2.5 Oppsummering

Det overordna temaet for denne avhandlinga, nynorsk som sidemål, er stadig aktuelt. Med jamne mellomrom skaper sidemålsdebatten overskrifter i media, og det er framleis særskilte sterke forkjemparar i begge leirar. To avisartiklar frå 22. oktober 2008 kan illustrere dette. Den eine artikkelen er frå VG (Andersen 2008), som rapporterer om at Unge Høgre, Framstegspartiets Ungdom og Elevorganisasjonen no går saman om å krevje at sidemålsundervisning må bli valfritt: ”Elevene må få velge selv om de ønsker å ha sidemål eller ikke,” seier leiaren i Elevorganisasjonen. Dagsavisen (Herskedal 2008) melder samtidig om at regjeringa, med kunnskapsminister Solhjell i spissen, vil satse på nynorsk og på sidemålsundervisninga, ved å auke løyvingane til nynorske læremiddel med 6 millionar kroner. Dessutan vil det bli gitt ressursar til meir og betre etterutdanning og kursing av lærarar og andre offentlege tilsette¹⁸.

Opplæring i sidemål er ein rett alle elevar med få unntak har. Minoritetsspråklege elevar har samstundes rett til fritak for vurdering med karakter. Eg har vist at praktiseringa av fritaksregelen i mange tilfelle fører til at minoritetsspråklege elevar ikkje får den opplæringa dei har krav på. Mange blir fritekne for vurdering og dermed i blant uteletne frå opplæring. Ein annan konsekvens som eg har peika på, er at ei stor og ressursfull elevgruppe derfor kan bli utelaten frå ein viktig del av norsk kultur.

All forskning som kan gi ny kunnskap om korleis fritaksregelen blir forstått og praktisert i skulen, blir dermed spesielt viktig. Avslutningsvis kan det vere interessant å stille nokre spørsmål ved kva konsekvensar konklusjonane frå denne avhandlinga kan få dersom dei avspeglar ein reell situasjon. Er det slik at fritaksregelen både er med på å gi ordinære elevar lågare motivasjon og meir negative haldningar til nynorsk? Blir ei stor elevgruppe utelaten frå viktig språkleg og kulturell læring? Kan fritaksregelen indirekte eller direkte vere med på

¹⁸ I tillegg er det verdt å nemne at den nye eksamensordninga, som alle informantane (og mange fleire, sjå t.d. NRK 2008) meiner er problematisk, og som fleire meiner kan vere skadeleg for sidemålsemnet, no blir avvikla. Utdanningsdirektoratet (2008b) har vurdert eksamensforma og kome fram til at ”på bakgrunn av evalueringen av eksamen i norsk i grunnskolen 2008 og Utdanningsdirektoratets anbefaling om endringer, har Kunnskapsdepartementet besluttet å gjeninnføre ordningen med to eksamensdager og to eksamenskarakterer for 2009”.

å undergrave legitimiteten til det nynorske språket og sidemålsemnet? Denne avhandlinga gir grunnlag for ein diskusjon om praktiseringa av fritaksregelen. I den samanhengen reiser også andre spørsmål seg: skal det vere eit fritak? Kven skal eventuelt ha rett til eit fritak, og kva språkfag skal det vere mogleg å få fritak i? Kva for didaktiske, språklege og kulturelle implikasjonar kan eit fritak kan føre med seg? Avhandlinga mi viser at dette er spørsmål som må løftast fram i debatten rundt nynorsk som sidemål, der sidemålsopplæringa for dei minoritetsspråklege er inkludert i denne.

8.3 Vidare forskning

Konklusjonen ovanfor impliserer fleire uavklarte spørsmål knytt til fritaksregelen. Dermed opnar det seg mange vegar vidare til viktig og interessant forskning som kan vere med på å betre tilhøva for sidemålsundervisninga generelt, og å leggje grunnlag for at minoritetsspråklege elevar verkeleg skal få betre tilpassa opplæring spesielt. Avhandlinga blir no avrunda ved å rette blikket framover i tid. Eg viser til tre interessante vegar vidare som tek utgangspunkt i funna frå denne avhandlinga.

Fritaksregelen i allmennlærerutdanninga

Kunnskapsdepartementet (her sit. i Nordenbo m.fl. 2008:7) peiker på at ”de aller fleste studier som handler om læring i skolen konkluderer med at læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for hva elevene lærer”. Denne avhandlinga har vist at det kan tyde på at det er litt for lett for mange elevar å få fritak frå vurdering i norsk sidemål. Det som kanskje er meir oppsiktsvekkande, er at fritaksregelen på ungdomsskulen får konsekvensar heilt fram til høgare utdanning. Når ein elev først har fått fritaket på ungdomsskulen, er ho friteken frå vurdering i fagemnet gjennom vidaregåande opplæring. Dersom ho vil gå vidare til å bli allmennlærer, gjeld fritaket også her. I rammeplanen for allmennlærerutdanninga heiter det mellom anna:

”institusjonen kan gi fritak frå prøving i ei av målformene i norsk for studentar som har samisk, kvensk, norsk teiknspråk eller eit anna minoritetsspråk som morsmål og som ikkje har vurdering i begge dei norske målformene frå vidaregåande opplæring. Det same gjeld for utanlandske studentar som ikkje har vidaregåande opplæring frå Noreg. Fritaket skal førast på vitnemålet” (Rammeplan for allmennlærerutdanninga 2003:29, mi utheving).

Benthe Kolberg Jansson (2008) problematiserer denne overgangsordninga og påpeiker at elevar som fyller krava til fritak for vurdering, kan ha fått opplæring i sidemål i meir enn 6 år før dei kjem til lærarutdanninga utan at nokon har vurdert kompetansen deira. Heller ikkje på allmennlærarutdanninga skal kompetansen bli vurdert. Dersom det er slik at fritak for vurdering i fleire tilfelle blir til fritak for opplæring, er det eit tankekors at fleire fritakselevar seinare i livet kan fungere som ordinære norsklærarar. Det hadde vore interessant med meir kunnskap om dette, mellom anna ei undersøking der dei allmennlærarstudentane/lærarane som med fritak for sidemål er informantar. Ei problemstilling kan då til dømes vere korleis dei ser på det å vere norsklærarar utan formell kompetanse i sidemål.

Valfri skriveopplæring i sidemål?

Dei aller fleste informantane og eit klårt fleirtal av respondentane meiner at det hadde vore best om den skriftlege delen av sidemålsundervisninga blir borte. Då fleirtalet for dette er stort i utvalet mitt, kan det vere interessant å undersøke om dette er noko dei fleste norsklærarane i Oslo meiner. Då vil det vere vel så viktig å drøfte kva ringverknadar tiltaket ovanfor eventuelt kan medføre. Kva vil skje dersom sidemål blir valfritt/valfag? Ei hypotese kan vere at fordi haldningane til nynorsk er såpass negative som dei er i dag, er det rimeleg å gå ut frå at få elevar frivillig ville velje sidemål som valfag. Dersom få vel å lære å skrive nynorsk, kan dette få store konsekvensar for heile det nynorske språket. Kravet om at ein må mestre både nynorsk og bokmål dersom ein skal jobbe i staten, må då til dømes endrast. Dersom det blir frivillig å lære seg både nynorsk og bokmål på skulen, kan ikkje kravet som gjeld i dag, lenger gjelde på alle arbeidsplassane i staten. Om dette kravet forsvinn, vil nynorsken mest sannsynleg bli endå mindre synleg enn i dag. Dette bør sjåast i lys av kunnskap om at eit av hovudproblema til bokmålsungdom er at dei ikkje greier å identifisere seg med nynorsken og nynorskbrukarar. Dessutan ser dei sjeldan nynorsk i bruk (Jf. Berge m.fl. 1998). Om nynorsk, som ein konsekvens av dette, blir ein endå mindre del av kvardagen til desse elevane, er det vanskeleg å sjå noko anna enn at dette kjem til å verke sær negativt inn på den posisjonen nynorsken har samfunnet.

Eit anna interessant perspektiv er om haldningane til nynorsk automatisk blir betre dersom bokmålselevane ikkje må lære seg å skrive sidemålet sitt. Får dei då automatisk meir motivasjon til å arbeide betre med hovudmålet sitt? Dette kan sjåast i samanheng med

eksisterande kunnskap om at få elevar har ein sterk indre motivasjon. Slike spørsmål kan forskning kaste lys over.

Slik fritaket fungerer no, blir ein del av norskfaget teke bort frå somme elevar, utan at noko anna blir sett inn. Dersom det skal vere snakk om eit godt fritak, må det setjast inn ressursar til den gruppa som får fritaket. Korleis dette kan bli løyst, og vurdering av eventuelle prosjekt som fokuserer på dette, hadde vore interessant å sjå nærare på.

Alternative sidemålsopplegg for minoritetsspråklege

Det har dei siste åra blitt sett i gong fleire tiltak for å satse på å betre sidemålsundervisninga. Eitt prosjekt som er naturleg å trekkje fram i denne samanhengen, er Holmlia-prosjektet *Sidemålsløftet*. Dette prosjektet går ut på å bruke nynorsk både som undervisningsspråk og lærebokspråk i eit anna fag enn norsk (Tørjesen 2004:42). På Holmlia ungdomsskule har over 60 % av elevane bakgrunn frå språklege minoritetar, og ifølgje Tørjesen utgjer dei språklege minoritetane over halvparten av elevane som deltek i prosjektet:

”Mange gir uttrykk for at de mangler kulturelle referanser som fører til integrering i det norske samfunnet. Derfor opplever de nynorskopplæringen som en mulighet til å bli kjent med den norske kulturen – ikke bare skriftkulturen. (...) Ofte reagerer de negativt og undrende på muligheten de har for å bli fritatt for vurdering i nynorsk. (...) Elever som følger vanlig norskundervisning, møter sentrale emner i norskfaget som språkhistorie, dialektlære og litteraturhistorie. Hvorfor skal ikke disse elevene få oppleve det helhetlige norskfaget slik som norske elever – der nynorsk er en naturlig del? (op.cit.:43).

Her blir spørsmålet som denne avhandlinga reiser, om fritakselevane blir fritekne eller uteletne, svært aktuelt. Elevane som er med på Holmlia-prosjektet er både majoritets- og minoritetsspråklege. På skulen skil dei ikkje mellom elevane, utanom at dei minoritetsspråklege har moglegheita til å få fritak for vurdering. Dei må likevel vere med på all undervisninga, og lærer seg å skrive både bokmål og nynorsk slik som dei andre. Eit inntrykk lærarane har, er at det ikkje er nokon særskilt skilnad mellom desse to elevgruppene når det gjeld å lære seg nynorsk. Dette kan støtte opp under hypotesen om at det ikkje nødvendigvis er språkleg bakgrunn som er av størst betyding når det gjeld å lære seg språk. På Holmlia ser dei at kompetanse i nynorsk får positive ringverknadar på bokmålskompetansen til elevane, at det er ein viktig overføringsverdi der. Prosjektet er oppfatta som vellykka både blant lærarane og elevane på skulen. Eit mål for prosjektet er å

utvikle ein modell som i utgangspunktet kan brukast på alle ungdomsskular der nynorsk er sidemålet¹⁹.

Vidare forskning rundt dette prosjektet vil så vere ei forlenging eller utdjuping av denne avhandlinga. Kva implikasjonar kan det til dømes få for elevane og for sidemålsundervisninga dersom alle er inkludert i den same undervisninga trass i ulik bakgrunn? Har minoritetsspråklege eigentleg større vanskar med å lære seg nynorsk enn majoritetsspråklege har? Ikkje minst kan det vere interessant å undersøke nærare om prosjekt som dette kan vere fullgode alternativ til ein fritaksregel. Svar på spørsmål som dette kan gi forskingsbasert kunnskap som kan vere bidrag i didaktiske debattar om fritaksregelen, og det kan gi auka kunnskap om kva som kan fremme ei god sidemålsopplæring – for alle.

¹⁹ Les meir om Holmlia-prosjektet på nettsidene til Nynorsksenteret (2008b)

Litteraturliste

Aftenposten (19.11. 2007): "Krever svar fra ministrene!" Tilgjengeleg:

<http://www.aftenposten.no/sid/article2110419.ece>

Agheyisi, Rebecca og Fishman, Joshua (1972): "Språkholdningsundersøkelser. En kort oversikt over metoder" i (red.) Engh, Jan, Hanssen, Eskil, Vannebo, Kjell Ivar og Wiggen, Geirr: *Språksosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Almenningen, Olaf og Lien, Åsmund (1978) : *Striden for nynorsk bruksmål: ei lita målreisingssoge*. Oslo: Det norske samlaget.

Andersen, Ingunn (2008): "Går sammen om å kreve valgfritt sidemål" i Verdens Gang, 22.10. 2008. Tilgjengeleg:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=530826>

Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007): *Et inkluderende språk*. Tilgjengeleg:

http://www.regjeringen.no/Upload/AID/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/Veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf

Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006): *Forskning om tilpassa opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning

Bain, Bruce. og Yu, Agnes (1984): "The development of the body percept among working- and middle-class unilinguals and bilinguals", i (red.) Paradis, Michel og Lebrun, Yvan: *Early Bilingualism and Child Development*. Lisse: Sweets and Zeitlinger.

Baker, Colin (1992): *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Berg, Hallgrim (1996): "Sidemålet i norskopplæringa – sett frå Stortinget", i Guttu, Tor (Red.): *Sidemålsstilen. Fem seminarinnlegg på Riksmålsforbundets landsmøte 1996*. Oslo: Riksmålsforbundet.

Berge, Kjell Lars (2001): "Om et forslag til alternativ sidemålsundervisning", i *Språknytt 1-2/2001*. Oslo: Norsk språkråd.

Berge, Kjell Lars (2005): "Sidemålsforsøket i Oslo og forskningsmiljøene", i *Språknytt 3/2005*, Oslo: Norsk språkråd

Berge, Kjell Lars og Skog, Berit (1998): *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. Rapport nr. 8: Sluttrapport – hovedresultater frå de samfunnsvitenskapelige og de språkvitenskapelige studiene*. Trondheim: Senter for etterutdanning, Allforsk

Berge, Kjell Lars, Solheim, Randi og Torvatn, Anne Charlotte (1998): *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. Rapport nr. 7: Studier av lærebøkene i skolekonteksten – elevenes opplevelse av ordningen, leseferdigheter og holdninger*. Trondheim: Senter for etterutdanning, Allforsk

Bergens Tidende (2007): *Elitespråket nynorsk*. Tilgjengeleg:
<http://www.bt.no/meninger/leder/article435276.ece>

Borgen, Jorunn Spord, Hetland, Per og Vibe, Nils (2008): "Kulturpolitiske kamper og forskningens rolle" i *Forskningspolitikk*, nr. 1/02.04. 2008. Tilgjengeleg:
http://nifu.pdc.no/index.php?seks_id=10400

Brochmann, Grete (2003): "Lykksalighetens rike og den nye etniske forstyrrelsen: innvandring og det flerkulturelle Norge." ss. 357-383 i (red.) Kjølørød, Lise og Frønes, Ivar: *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bø, Inge og Helle, Lars (2002): *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Delsing, Lars Olof og Lundin Åkesson, Katarina (2005): *Håller språket ihop Norden?: en forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. København: Nordiska ministerrådet.

Engelsen, Brit Ulstrup (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Eriksen, Thomas Hylland og Sørheim, Torunn Arntsen (1994): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Flyvbjerg, Bent (1993): *Rationalitet og magt. Bind 1: Det konkrete videnskap*. København: Akademisk forlag.

Fog, Jette (1994): *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.

Forskrift til opplæringslova (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengeleg:
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>

Gall, Meredith D., Gall, Joyce P og Borg, Walter R. (1996) : *Educational research: An introduction*. 6th edition. New York: Longman Publishers USA

Grepstad, Ottar (2002): *Det nynorske blikket*. Oslo: Samlaget

Grepstad, Ottar (2005): *Nynorsk faktabok 2005*. Oslo: Nynorsk kultursentrum

Grønmo, Sigmund (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærmingar i samfunnsforskningen" i (red.) Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Habermas, Jürgen (1969): *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Haraldsen, Gustav (1999): *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Haugland, Kjell (1971): *Striden kring sidemålsstilen: ein studie i språk og politikk i åra 1906-07*. Bergen: Universitetsforlaget
- Haugland, Kjell (1985): *Striden om skulespråket: frå 1860-åra til 1902*. Oslo: Samlaget.
- Herskedal, Kjell (2008): "Satser millioner på å styrke nynorsken", i Dagsavisen 22.10. 2008. Tilgjengeleg: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article376249.ece>
- Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita (2005): "Absolutt norsk? Flerspråklighet og kulturell kompleksitet som faglige utfordringer " i (red.) Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture: *Det nye norskfaget*, ss. 65-79 Oslo: Fagbokforlaget
- Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Per (2005): "Spørreundersøkelse om statistikktjenester", i *IT-avisa*. Oslo: USIT
- Jahr, Ernst Håkon (1984): *Talemålet i skolen: en studie av drøftinger og bestemmelser om muntlig språkbruk i folkeskolen (frå 1874 til 1925)*. Oslo: Novus.
- Jansson, Bente Kolberg (1999): *Fri til å velje? Ei undersøking av hossen valfridommen i skriftnormalane blir tematisert i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanninga*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skuleutvikling.
- Jansson, Bente Kolberg (2008): "Med rett til fritak frå vurdering i norsk sidemål". Innlegg på Internasjonal konferanse på Hamar 3.-5. november 2008: *Lærermangfold i en flerkulturell skole – utfordringer og muligheter for lærerutdanningen*: <http://konferanse.hihm.no/>
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Kristoffersen, Line (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Olsen, Rolf Vegar og Roe, Astrid: *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Krashen, Stephen (1984): *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kunnskapsdepartementet (2008): *Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*. Tilgjengeleg:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2008/200705000/Hoeringsnotat_opplaeringsloven_privatskoleloven.pdf

Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lien, Åsmund (1981): "Nynorsken i skuleverket", i (red.) Almenningen, Olaf: *Målreising i 75 år. Noregs Mållag 1906-1981*. Oslo: Fonna Forlag

Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) (2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengeleg: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>

Lundeby, Einar (1966): *Stortinget og språksaken*. Tilgjengeleg: http://www.sprakrad.no/Fakta/Andre_oversikter/Stortinget_og_spraaksaen/

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) (1997) Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgjengeleg: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=554

Læreplan for kunnskapsløftet (LK06) (2006) Oslo: Forsknings- og utdanningsdepartementet. Tilgjengeleg: http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103

Læreplan for vidaregåande opplæring, norsk som andrespråk for språklige minoriteter (1994) Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgjengeleg: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_norsk_andresprak_spraklige_min.rtf

Manne, Gerd og Helleland, Hazel (1991): *Kommunikasjon i språkundervisningen*. Oslo: Fag og kultur.

Martinussen, Willy (1986): *Sosiologisk analyse. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maurud (1976): *Nabospråkforståelse i Skandinavia. En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige*. Stockholm: Nordiska rådet.

Mill, John Stuart (1869): *The Subjection of Women*, i (red.) Abrams, M. H. og Greenblatt, Stephen (2000): *The Norton Anthology of English Literature. Seventh Edition, Volume 2*. New York, London: Norton & Company.

Mønsterplan for grunnskolen (1974) Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.

Mønsterplan for grunnskolen (1987) Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.

Nordal, Anne Steinsvik (1997): *Frå eg til jeg? Språkhaldningsundersøking: om bakgrunn for skifte av skriftspråk frå nynorsk til bokmål*. Hovudfagsoppgåve. Oslo: Universitetet i Oslo.

Nordal, Anne Steinsvik (2004): *Nynorsk i bokmålsland. Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum*. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning

Nordhagen, Johanne (2006): *Nynorsk som sidemål i skolen: en undersøkelse av allmennlærerstudenters personlige og yrkesprofesjonelle holdninger*. Hovedoppgåve. Oslo: Universitetet i Oslo.

Nordstoga, Sveinung (2003): *Inn i norskfaget: om faget, debatten og didaktikken*. Oslo: Abstrakt forlag.

Noregs Mållag (2008): "*Tropa de Elite*" med nynorsk tekst. Tilgjengeleg: <http://www.nm.no/tekst.cfm?path=10197&id=2699>

Nordenbo, Sven Erik, Larsen, Michael Søgaard, Tiftikçi, Neriman, Wendt, Rikke Eline og Østergaard, Susanne (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

NOU 9 (1995): *Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU 12 (1995): *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

NRK (21.04. 2008): *Protesterer mot ny norskeksamen*. Tilgjengeleg: <http://www.nrk.no/nyheter/1.5441839>

Nynorsksenteret – Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (2008a): Akademiske tekstar. Tilgjengeleg: <http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=13325>

Nynorsksenteret – Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (2008b): *Sidemålsløftet – Holmlia skole*. Tilgjengeleg: <http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=13406>

Odelstingsproposisjon nr. 36 (1996-97): *Om lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*

Ormrod, Jeanne Ellis (2008): *Human Learning*. Columbus: Pearson.

Oslo kommune (2008a): "Sidemål i skolen styrkes". Tilgjengeleg: <http://www.bystyret.oslo.kommune.no/article106717-5096.html>

Oslo kommune (2008b): *Sak 13 Utvidet forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i videregående skole – Byrådsak 133 av 05.06.2007*. Tilgjengeleg: <http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bys/2008/KOUK/2008001580-146283.htm>

Persoons, Yves og Deprez, Kas (1988): "Attitude", i (red.) Ammon, Ulrich, Dittmar, Norberg og Mattheier, Klaus J. (2006): *Sociolinguistics. An international Handbook of the Science of Language and Society*. Vol. 2. Berlin: Walter de Gruyter & co.

Ragin, Charles C. (1994): *Constructing Social Research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press

Rambøll Management (2006): *Evaluerings av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*.

Rise, Sven-Erik (2007): *Motivasjon for nynorsk: en studie av klasseromsledelse, skolelederes og elevers egen motivasjon for undervisning og læring i faget nynorsk*. Masteroppgåve. Oslo: Universitetet i Oslo.

Råbu, Anne-Berith (1997): To ulike norskfag? En undersøkelse av holdningene til nynorsk som sidemål blant elever i ungdomsskolen og den videregående skolen. Hovedoppgåve. Oslo: Universitetet i Oslo.

Skolenettet (2008): *skolenettet.no/Vurdering*. Tilgjengeleg: <http://skolenettet.no/templates/Page.aspx?id=44735&scope=ScopeLaerAns&epslanguage=NO>

Skutnabb-Kangas, Tove (1985): "Tvåspråkighet. Begreppets forskningsmässiga status och konsekvenser för undervisning av invandrare och minoriteter" i (red.) Engen, Thor Ola: *Migrasjonspedagogikk*. Oslo: Gyldendal.

Skutnabb-Kangas, Tove (1986): *Minoritet, språk og rasism*. Stockholm: Liber Läromedel

Slettemark, Bjørn (2006): *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo*. Hovedfagsoppgåve. Oslo: Universitetet i Oslo.

Språkrådet (2008): *Språkdagen 2008: Norsk for alle?* Tilgjengeleg: <http://www.sprakrad.no/upload/3/program%20språkdagen%2008.pdf>

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding nr. 17 (1996-1997): *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008): *Mål og mening. Ein heilskapeleg norsk språkpolitikk*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet

Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet

Sætre, Simen (2008): "Fy-norsk ordliste", i *Morgenbladet* 07.11. 2008.

Torp, Arne og Vikør, Lars (2003): *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tungesvik, Steinulf (2005): "Nynorsk i framgang" i *Klassekampen*, 30.07. 2005
Tilgjengeleg: http://www.klassekampen.no/7029/mod_article/item/null

Turkanovic, Zlata (2008): "Ble plassert i norsk-klasse etter etternavnet", i *Dagsavisen* 12.11. 2008

Tørjesen, Torill Wiiger (2004): "Nynorsk på ungdomstrinnet", i (red.) ... *Norsklæraren: tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 3. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2002-2003): *Language Education Policy Profile: Norway*. Tilgjengeleg:

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Profile_Norway_EN.pdf

Utdanningsdirektoratet (2008a): *Nasjonale prøver 2008: Foreløpig analyse*. Tilgjengeleg:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=4071

Utdanningsdirektoratet (2008b): Eksamen i norsk i grunnskolen 2009. Tilgjengeleg:

http://www.udir.no/templates/udir/TM_artikkel.aspx?id=4043

Utdanningsetaten (2007): *Opplæring for minoritetsspråklige elever*. Tilgjengeleg:

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/om_osloskolen/grunnskoleopplaring/minoritetsspraklige_elever/

Venås, Kjell (1991): *Mål og miljø. Innføring i sociolingvistikk eller språksosiologi*. Oslo: Novus forlag.

Vibe, Nils og Borgen, Jorunn Spord (2007): *Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke.*: evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo. Oslo: NIFU STEP.

Vinje, Finn-Erik (1979): *Norsk språk – tilstand og vekst: Aktuelle språkproblemer, grammatikk og språkhistorie*. Oslo: Aschehoug

Wedde, Elise (2006): *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. – Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Oslo: TNS Gallup

Wiggen, Geirr (1986): "The role of the Affective Filter on the level of orthography", i (red.)

Jahr, Ernst Håkon og Trudgill, Peter (2007): *Norm og variasjon – utvalgte språkstudier 1974-2005. Festskrift til Geirr Wiggen på 60-årsdagen 13. april 2007*. Oslo: Novus forlag.

Wiggen, Geirr (1987): [Melding av] Brit Mæhlum: "Språklige variasjonsmønstre hos innflyttere i Oslo" [= Tromsø-studier i språkvitenskap VIII.], i *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 2/1987. Oslo: Novus forlag.

Wiggen, Geirr (1993): "Krigsåra 1940-45, eit vendepunkt i norsk språkhistorie?", i (red.)

Jahr, Ernst Håkon: *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*. Årgang 11, hefte 1. Oslo: Novus forlag.

Wormnes, Bjørn og Manger, Terje (2005): *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1, spørjeskjemaet

Spørreundersøkelse for norsklærere i Oslo

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på dette spørreskjemaet!

Viktige definisjoner/avgrensninger:

- I denne undersøkelsen er jeg opptatt av det som skjer i ordinære norsktimer, altså *ikke* norsk som andrespråk, særskilt norskopplæring o.l.
- Jeg er kun opptatt av elever som følger ordinær norskundervisning og elever med fritak for vurdering etter Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) §3-6, *ikke* den elevgruppa som har fritak for opplæring etter forskriftene til opplæringslova §1-11.
- "Elever fra språklige minoriteter" er her definert som "elevar med anna morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk" (jf. opplæringslova §3-6).

Gå til selve undersøkelsen

Q.1 Hvor mange år har du jobbet som lærer? *

- ☐ 0-5 år
- ☐ 6-10 år
- ☐ Over 10 år

Q.2 Hvilken utdanning har du i norsk? *

- ☐ Ingen formell utdanning
- ☐ Obligatorisk norsk fra allmennlærerutdanning
- ☐ Fordypning i norsk fra høyskole
- ☐ Videreutdanning fra høyskole
- ☐ Norsk/nordisk som fag ved universitet/høyskole: Mindre enn grunnfag (mindre enn 60 stp./20 vekttall)
- ☐ Norsk/nordisk som fag ved universitet/høyskole: Grunnfag (60 stp./20 vekttall)
- ☐ Norsk/nordisk som fag ved universitet/høyskole: Mellomfag (90 stp./30 vekttall)
- ☐ Norsk/nordisk som fag ved universitet/høyskole: Mastergrad/hovedfag
- ☐ Annen utdanning som er norskfaglig relevant:

Q.3 Omtrent hvor mange prosent utgjør elever fra språklige minoriteter på skolen der du jobber? *

Om du jobber flere steder, velg den skolen hvor du jobber mest.

- ☐ 0-20%
- ☐ 21-40%
- ☐ 41-60%
- ☐ 61-80%
- ☐ Over 80%

På de neste spørsmålene skal du krysse av for det alternativet du er MEST enig med.

Q.4 Å undervise i norsk *

- ☐ Jeg liker generelt å undervise i norsk
- ☐ Jeg vil helst slippe å undervise i norsk

Q.5 Å undervise i sidemål *

- ☐ Jeg liker generelt å undervise i sidemål
- ☐ Jeg liker generelt ikke å undervise i sidemål

Q.6 Hva syns du om at alle elever som følger ordinær undervisning skal lære å skrive både bokmål og nynorsk? *

- ☐ Jeg er generelt sett for denne ordningen
- ☐ Jeg er generelt sett mot denne ordningen
- ☐ Jeg ser begge sider av denne saken / er usikker

Sidemålsundervisning for elever med fritak for vurdering

Q.7 Om forskriftene til opplæringslova *

- ☐ Det er lett å avgjøre hvem som fyller kravet til fritak i forskriftene til opplæringslova ("elevar med anna morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk")
- ☐ Det kan være vanskelig å avgjøre hvem som fyller kravet til fritak i forskriftene til opplæringslova ("elevar med anna morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk")

Q.8 Undervisningspraksis *

- ☐ I norskklassen/-klassene mine får alle elevene, også de med fritak for vurdering i norsk sidemål, vanligvis den samme sidemålsundervisningen
- ☐ I norskklassen/-klassene mine får elevene med rett til fritak for vurdering i norsk sidemål vanligvis eget opplegg når resten av klassen har sidemålsundervisning

Q.9 Skriftlig opplæring i norsk sidemål *

- ☐ Jeg pleier å gi elever med fritak for vurdering opplæring i å skrive norsk sidemål
- ☐ Jeg pleier ikke å gi elever med fritak for vurdering opplæring i å skrive norsk sidemål
- ☐ Jeg gir av og til elever med fritak for vurdering opplæring å skrive i norsk sidemål - det kommer litt an på eleven

Under ser du en rekke påstander. Kryss av for de påstandene du er enig med (flere kryss er lov).

Q.10 Påstander

- ☐ Jeg tror elever som ikke har karakter i norsk sidemål, kan få problemer når de skal velge videre studier eller jobb
- ☐ Jeg tror ikke det spiller noen rolle for videre skolegang eller jobb om elevene ikke har karakter i norsk sidemål
- ☐ Jeg synes det er rett at elever fra språklige minoriteter kan fritas fra vurdering i norsk sidemål
- ☐ Jeg synes ikke det er rett at elever fra språklige minoriteter kan fritas fra vurdering i norsk sidemål
- ☐ Når mange elever i klassen blir fritatt fra vurdering i sidemål, opplever jeg at elevene som følger vanlig undervisning, blir mindre motiverte til å arbeide med sidemål
- ☐ På min skole er det for lett for elever å skaffe seg fritak for vurdering i norsk sidemål
- ☐ Opplæring uten vurdering med karakter er meningsløst

Q.11 Har du noen kommentarer til spørreskjemaet eller temaet, vær vennlig å skrive dette i boksen under.

Send inn svarene dine

Powered by PollDaddy.com

Undersøkelsen er fullført

Tusen takk for god hjelp!

Dersom du vil lese masteravhandlinga når den er ferdig, send meg gjerne e-postadressen din. Jeg tar da kontakt med deg så snart avhandlinga er ferdig og tilgjengelig på internett som PDF-fil.

I tillegg til denne spørreundersøkelsen skal jeg gjennomføre noen kvalitative intervjuer med ulike lærere om dette temaet. Dersom du synes dette er et interessant tema og kan tenke deg å stille på et slikt intervju til høsten, kan du ta kontakt med meg. Jeg kontakter da deg igjen i løpet av sommeren.

Kontaktinformasjon:

E-post: astrid.syse.talsethagen@gmail.com eller astridta@student.uio.no

Telefon: 48 22 23 06

Powered by PollDaddy.com

Vedlegg 2, informasjonsbrev til rektorane på dei ulike skulane.

Til rektor på NN skole, NN.

Mitt navn er Astrid Syse Talsethagen, og jeg er masterstudent i norsk språkdidaktikk ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Jeg jobber for tiden med en masteravhandling som handler om sidemålsundervisning for elever med fritak for vurdering, først og fremst elever fra språklige minoriteter. Jeg skal undersøke hvilke holdninger og undervisningspraksiser norsklærere har når det gjelder dette temaet, og i den forbindelse skal jeg dele ut et enkelt, elektronisk spørreskjema til alle norsklærerne på ungdomsskolene i Oslo.

Jeg sender deg denne e-posten for å informere om at jeg ønsker å sende ut denne undersøkelsen til norsklærerne på din skole i nær framtid, mest sannsynlig i denne uka (uke 21). Jeg håper at du som rektor er positiv til dette. Det vil ikke ta mer enn et par minutter å svare på spørreskjemaet, og temaet berører en viktig del av norsklærernes hverdag. Ifølge Utdanningsetaten er styrking av kunnskapene til minoritetsspråklige elever et viktig satsingsområde. Ettersom antallet elever fra språklige minoriteter øker, øker også behovet for forskning rundt deres skolehverdag. Jeg håper derfor at du stiller deg positiv til denne undersøkelsen, og at du ser den norskdidaktiske og pedagogiske relevansen av den. Jeg håper også at du kan hjelpe meg med å øke svarprosenten ved å oppfordre norsklærerne til å besvare undersøkelsen de snart kommer til å få tilsendt på e-post. Jeg er klar over at dere er inne i en spesielt hektisk periode nå, men undersøkelsen er svært rask og enkel å besvare.

Undersøkelsen min er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og til Utdanningsetaten. Vedlagt ligger anbefalingsbrev fra veilederen min, Geirr Wiggen.

Med vennlig hilsen

Astrid Syse Talsethagen
masterstudent, UiO

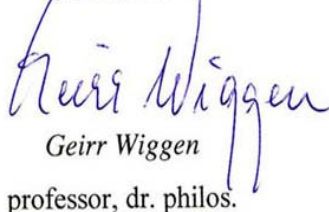
Anbefaling

Astrid Syse Talsethagen arbeider f.t. med sin mastergradsavhandling ved Universitetet i Oslo, der hun belyser et viktig norskdidaktisk aspekt: holdninger og undervisningspraksis blant norsklærere i ungdomsskolen i Oslo når det gjelder sidemålsundervisning for elever med fritak for vurdering etter opplæringslova.

Temaets norskdidaktiske relevans er åpenbar. Astrid Syse Talsethagen er en flink mastergradsstudent. Hun arbeider modent og sjølstendig, og det er mitt privilegium å få være veilederen hennes i avhandlingsarbeidet. Det er målretta framdrift i avhandlingsarbeidet. Jeg anbefaler henne for de aktuelle ungdomsskolene i Oslo og oppfordrer alle parter til å stille seg til rådighet for hennes interessante undersøkelse.

Universitetet i Oslo, Blindern

13. mai 2008



Geirr Wiggen

professor, dr. philos.

Vedlegg 4, godkjenning av prosjektet og prosjektvurdering frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Geirr Wiggen
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 21.05.2008

Vår ref :19120 / 2 / JE Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.04.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19120

Sidemål - for alle? Ett studium av undervisningspraksis og haldningar til sidemålsundervisning for elevar med fritak for vurdering blant lærarar på ungdomsskolen i Oslo.

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Geirr Wiggen
Astrid Syse Talsethagen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Astrid Syse Talsethagen, Sofies gate 16, 0170 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

19120

Prosjektet består av en kvantitativ del og en kvalitativ del. Norsklærere på ungdomsskoler skal besvare elektronisk spørreskjema. I tillegg skal det gjøres dybdeintervju med fire lærere.

Prosjektleder Astrid Syse Talsethagen sender e-post til postmottaket/ekspedisjonen på skolene og ber kontorpersonalet videreføre denne til norsklærerne på skolen. I e-posten til lærerne ligger det en link til det elektroniske spørreskjemaet som skal besvares via www.polladdy.com. Retur av spørreskjema er aktivt samtykke til deltakelse.

Det gis skriftlig informasjon sammen med link til spørreskjema. Revidert informasjonsskriv per 20. mai 2008 finnes tilfredsstillende forutsatt at det tilføyes at det er frivillig å delta i undersøkelsen.

Ombudet forutsetter at det gis tilsvarende informasjon til lærerne som skal intervjues. Det anbefales at denne gis skriftlig ettersom det skal innhentes skriftlig samtykke. Ombudet anbefaler også at det i samtykkeskjemaet presiseres at opplysningene som innhentes vil anonymiseres i oppgaven og ved prosjektslutt.

Prosjektet skal avsluttes 1. november 2008 og datamaterialet skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), lydopptak og koblingsnøkkel slettes.

Vedlegg 5, informasjonsbrev til postmottaka og respondentane

Til kontoransvarlig på ... skole

Mitt navn er Astrid Syse Talsethagen, og jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo. Jeg holder på med en masteroppgave i norsk språkdidaktikk, og i den forbindelse deler jeg ut elektroniske spørreskjemaer til norsklærerne på ungdomsskolene i Oslo.

Jeg håper du kan hjelpe meg med å:

- a) videresende denne e-posten til alle norsklærerne på ... skole
- b) gi meg tilbakemelding når du har gjort det, ved å svare på denne e-posten. Skriv også her hvor mange du har videresendt e-posten til.

Det er fint om du gjør dette så fort som mulig. Slett denne delen av e-posten (delen med informasjonen til deg) før du videresender den. Alt under linjen skal med til lærerne.

Tusen takk for god hjelp!

Med vennlig hilsen

Astrid Syse Talsethagen

Kjære norsklærere på ... skole

Mitt navn er Astrid Syse Talsethagen, og jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo. Jeg jobber for tiden med en mastergradsavhandling som handler om sidemålsopplæring for elever med fritak for vurdering, først og fremst elever fra språklige minoriteter.

Dette er et tema som antakelig berører en stor og viktig del av din hverdag som norsklærer. Ifølge Utdanningsetaten er styrking av kunnskapene til elever fra språklige minoriteter et viktig satsingsområde, og ettersom antallet fremmedspråklige elever øker, øker samtidig behovet for forskning rundt disse elevene sin skolehverdag. Jeg håper du stiller deg positiv til å være med på en undersøkelse som er viktig, både i en norskfaglig, pedagogisk og integrasjonsmessig sammenheng. Som faglærer har du de beste erfaringene, og sikkert mange meninger om dette temaet, og i den forbindelse ønsker jeg å stille deg noen spørsmål.

Spørreskjemaet du skal svare på består av 10 spørsmål, og det vil ta maksimum fem minutter å fylle det ut. Jeg spør ikke etter sensitive opplysninger, og siden skjemaet er elektronisk er det 100% anonymt - det vil ikke være mulig å spore svarene dine til din person. Spørreskjemaet er meldt og godkjent til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som ivaretar personvern og sikkerhet i forbindelse med oppgaver som dette.

Trykk på denne linken for å komme direkte til undersøkelsen: [link her](#)

Vær vennlig å svare på skjemaet så fort som mulig, og innen 1. juni.

Med vennlig hilsen Astrid Syse Talsethagen, masterstudent ved UiO

*Vedlegg 6, kodebok***KODEBOK**

| Variabelnr. | Variabellabel | Variabelnamn | Variabeldokumentasjon |
|-------------|---------------|----------------------------|--|
| 1 | AAR | År jobba som lærar | Kodar: 1: 0-5 år 2: 6-10 år 3: Over 10 år |
| 2 | UTD | Utdanning innanfor norsk | Kodar: 1: Ingen formell utd. 2. Oblig. norsk frå ALU 3. Fordjup. i norsk (ALU) 4. Vid.ut. frå høgskule 5.> Grunnfag 6. Grunnfag 7. Mellomfag 8. Hovudfag/master 9. Anna |
| 3 | %MINSR | % min.spr. på skulen | Kodar: 1. 0-20 % 2. 21-40 % 3. 41-60 % 4. 61-80 % 5. Over 80 % |
| 4 | UNDN | Å undervise i norsk | Kodar: 1. Liker det generelt 2. Vil helst sleppe |
| 5 | UNDSM | Å undervise i sidemål | Kodar: 1. Liker det generelt 2. Liker det generelt ikkje |
| 6 | SKRIVESM | Alle lære å skrive sidemål | Kodar: 1. Generelt sett for 2. Generelt sett mot 3. Ser begge sider/usikker |

| | | | |
|----|----------|---------------------------|---|
| 7 | FORSK | Om forskrifta til OL. | Kodar: 1. Lett å avgjere kven som skal ha fritaket 2. Kan vere vanskeleg å avgjere |
| 8 | UNDP | Undervisningspraksis | Kodar: 1: Vanlegvis den same undervisninga 2: Vanlegvis eige opplegg |
| 9 | SKROPP | Skriftleg opplæring i sm. | Kodar: 1. Plar gje elevar m. fritaket skriftleg opplæring 2. Plar ikkje gje elevar m. fritaket skr. Opplæring 3: Av og til |
| 10 | PAASTAND | Påstandar | Kodar: |

1: "Jeg tror elever som ikke har karakter i norsk sidemål, kan få problemer når de skal velge videre studier eller jobb"

2: "Jeg tror ikke det spiller noen rolle for videre skolegang eller jobb om elevene ikke har karakter i norsk sidemål"

3: "Jeg syns det er rett at elever fra språklige minoriteter kan fritas fra vurdering i norsk sidemål"

4: "Jeg syns ikke det er rett at elever fra språklige minoriteter kan fritas fra vurdering i norsk sidemål"

5: "Når mange elever i klassen blir fritatt fra vurdering i sidemål, opplever jeg at elevene som følger vanlig undervisning, blir mindre motiverte til å arbeide med sidemål"

6: "På min skole er det for lett for elever å skaffe seg fritak for vurdering i norsk sidemål"

7: "Opplæring uten vurdering med karakter er meningsløst"

Vedlegg 7, intervjuguiden

1. Brifing

- Takk for velvilje til å stille opp som informant!
- Informasjon om prosjektet mitt.
- Informasjon om konfidensialitet, utfylling av samtykkeskjema osv.
- Har du nokre spørsmål?

2. Intervjuet

2.1 Informasjon om deg

- Utdanning innanfor norsk?
- År arbeida som lærar?
- Kor mange minoritetsspråklege elevar går på skulen der du jobbar?

2.2 Norskfaget og sidemålsemnet generelt

- Kan du seie litt om korleis du opplever å vere norsklærar? (kva er det mest positive/negative, den største utfordringa, har du endra mening i løpet av åra osv)
- Ser du på deg sjølv som positiv eller negativ til dagens sidemålsordning? (negativt/positivt med sidemål, har du alltid meint dette, elevane sine haldningar)
- Kan du fortelje litt om korleis du pleier å legge opp sidemålsundervisninga? (Tid for oppstart, døme på opplegg, som ein del av norskfaget eller ved sidan av...)
- Vil du seie at du er generelt har positive eller negative haldningar til dagens sidemålsopplæring?
- Korleis inntrykk har du av dei andre lærarane på skulen sine meiningar om sidemålsundervisning? (didaktiske samtaler, samarbeid om opplegg, positiv/negativ haldning)
- Opplever du store problem med motivasjon mtp. Sidemålsundervisning? Kan du nemne nokre grunnar til at elevar ev. har problem med dette? Kva er den største trugselen for ei vellukka sidemålsundervisning?

2.3 Språklege minoritetar og norskfaget

- Har du merka at norskfaget har endra seg ettersom talet på språklege minoritetar i Noreg og i Oslo har auka? Kan du seie litt om korleis du har opplevd denne endringa? (fordeler/ulempar med fleire kulturar og språk i klassen, positivt/negativt)
- Har du reflektert over rolla norskfaget kan ha for dei språklege minoritetane som integrerar i det norske samfunnet?

- Er dette noko du har diskutert med lærarkollegane dine? Kan du fortelje litt om kva de har snakka om i tilknytning til dette?
- Har du inntrykk av at dette er eit tema som leiinga på skulen din tek stilling til?

(på alle spørsmåla: utdjupe)

2.4 Språklege minoritetar og sidemålsundervisning

Spesifisering: språklege minoritetar etter opplæringslova §1-11: altså dei med anna morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk - ikkje dei med fritak for opplæring. Dette er altså elevane som følgjer vanleg undervisning, men som har fritak for vurdering i norsk sidemål.

- Opplæringslova: synst du denne er klår? Er det vanskeleg eller enkelt å bedømme kven som fyller kravet om fritak for vurdering? (utdjupe, vise til at 39 % av lærarane i spørjeundersøkinga synst det er vanskeleg)
- Synst du det er riktig at elevar frå språklege minoritetar kan få fritak for vurdering i norsk sidemål?
- Ser du noko positivt med ordninga om at alle elevar med anna morsmål enn norsk kan få fritak for vurdering? Ser elevane noko positivt?
- Ser du noko negativt med denne ordninga? Ser elevane noko negativt?
- Frå spørjeskjemaet: negativ korrelasjon mellom tal på minoritetsspråklege elevar på skulen og meining om sidemålsundervisning – jo fleire spr. min., jo meir negative haldningar har lærarane.

2.5 Eigen undervisningspraksis

- Pleier du å inkludere elevane med fritak for vurdering i den ordinære sidemålsundervisninga? Kan du fortelje litt om kvifor du legg opp undervisninga på denne måten? (utdjupe, gje døme på ein vanleg sidemålstime, gje døme på opplegg fritakselevane får når dei andre har ordinær sidemålsundervisning)
- Dersom inkludering: legger du spesielt til rette for dei språklege minoritetane? På kva måte? Dersom ikkje: kva for undervisning får fritakselevane? Kan du seie litt om grunnar til at du har valt å gjere det på denne måten? Dersom du inkluderer somme: korleis bestemmer du kven som er med og kven som ikkje er med?
- Pleier du å gje fritakselevane opplæring i å skrive sidemålet sitt? Kan du nemne nokre grunnar til at du gjer det på denne måten? (dersom ja: merker du at det er ein stor skilnad på fritakselevane og dei ordinære elevane?)
- Fritakselevane har eit val om å få karakter eller ikkje. Pleier du å informere dei om dette valet? Pleier mange å få karakter, eller pleier dei fleste å sleppe? (utdjupe, kan du hugse fritakselevar som har fått karakter? Kvifor ville dei ha karakter likevel?)

Kva er grunnar til at fritakselevar vel å ikkje få karakter?)

- Kva trur du at dei andre lærarane på skulen din gjer?
- Påverker talet på fritakselevar korleis du legger opp undervisninga di? (39 % meiner at når mange blir fritekne for undervisning i sidemål, gjer dette noko med motivasjonen til dei andre elevane – er dette noko du kan kjenne deg igjen i?)
- Ein respondent i spørjeskjemaet mitt fortalte at ho opplevde at leiinga synst det var greitt at dei språklege minoritetane slapp å ha sidemålsundervisning. Har du opplevd dette? Kor medviten er leiinga på skulen din når det gjeld dette?
- Korleis ville ei ideell sidemålsundervisning ha vore, slik du ser det? Kva må til for at dette skal skje?

2.6 Diverse

- Har du nokre spørsmål eller noko du vil leggje til?

Vedlegg 8: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Jeg erklærer med dette at

- jeg er kjent med temaet og prosjektets problemstilling
- jeg er kjent med at det er frivillig å delta, og at jeg når som helst under prosjektets gang kan trekke meg fra å være med
- jeg er informert om at alle opplysninger som kan tilbakeføres meg, vil bli anonymisert

Dato/sted:

.....

Navn:

.....

Intervjuer

(Astrid Syse Talsethagen):

.....